

**Universidade de Lisboa**



**Aplicação de Métodos Ativos para uma Aprendizagem Efetiva**

**Aplicado a uma turma de Economia A do 10.º ano**

Catarina Mendes Tomás

Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada,  
orientado pelo Professor Doutor Tomás Patrocínio

Outubro de 2020



À minha filha, aos meus pais, irmãos  
e ao António.



## AGRADECIMENTOS

A concretização deste relatório de prática de ensino supervisionada não teria sido possível sem a colaboração de um conjunto de pessoas e instituições às quais manifesto o meu humilde e comovido agradecimento.

Ao meu professor e orientador, Professor Doutor Tomás Patrocínio, pela amabilidade prestável no atendimento, o incentivo seguro perante a hesitação do trabalho, o aconselhamento sábio na escolha do tema e a motivação persistente para seguir com esta investigação. A tranquilidade com que me orientou, mesmo numa altura de incerteza devido à pandemia, estimulou a preparação e contacto das minhas aulas de prática de ensino supervisionada e a realização do relatório.

À Professora Doutora Ana Luísa Rodrigues pela disponibilidade, acompanhamento, exigência que sempre teve comigo ao longo do mestrado. E determinação para que não me perdesse neste itinerário difícil...

À Professora Doutora Luísa Cerdeira pelo rigor e auxílio durante o curso, o que contribuiu significativamente para a minha evolução pedagógica.

À minha professora cooperante Fátima Ferreira pelo seu acolhimento caloroso, preocupação para que nada me faltasse e partilha sem reserva de conhecimentos.

À Escola Secundária Alves Redol de Vila Franca de Xira, onde fui tão bem recebida pelos alunos, funcionários e professores.

Aos alunos da turma cooperante - sem exceção! – que me receberam e interagiram com entusiasmo no esforço de ensino e aprendizagem, e com os quais ganhei mais confiança no meu trabalho.

A todos os meus colegas da turma de mestrado por tudo o que aprendi com cada um deles, em especial à Sandra, à Isabel, ao José, à Clara, à Carla e à Dina pela partilha de informação e experiências e pela força que sempre me deram.

À Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, que me permitiu a frequência do mestrado e me apoiou financeiramente com uma bolsa.

À minha inesquecível professora de português do ensino secundário – Henriqueta Carolo, o exemplo que levo comigo para o ensino.

À Dra. Cristina Vaz de Almeida, por toda a partilha de experiências e conhecimento no ensino.

À Denise, à Cláudia, à Andreia, ao Joãozinho, ao Lourenço, ao Joaquim e ao Ricardo, amigos de longa data, pelo apoio e companheirismo ao longo do mestrado e da vida.

Ao Filipe Santos, professor de dança e amigo, pelo apoio no regresso às pistas de competição de dança, paralelamente ao exercício da minha atividade profissional e académica.

Às minhas vizinhas, e amigas, Inês e Elsa, por terem acolhido a minha filha nas horas apertadas de entrega de trabalhos e/ou apresentações do mestrado.

Por fim, à minha filha, peço desculpa pelo tempo alocado ao mestrado em que não pude dar-lhe atenção, mas também um abraço de ternura pela mercê de lhe mostrar com o exemplo de que é com trabalho e persistência que se alcançam os objetivos de vida.

Aos meus pais, paradigmas de amor, serviço e dedicação, à filha e neta.

E ao António que caminha sempre comigo no coração.



## **Lista de Siglas e Acrónimos**

AE	Aprendizagem Efetiva
DGE	Direção-Geral de Educação
EAD	Ensino à distância
ESAR	Escola Secundária Alves Redol
IPP I	Iniciação à Prática Profissional I (1.º semestre)
IPP II	Iniciação à Prática Profissional II (2.º semestre)
IPP III	Iniciação à Prática Profissional III (3.º semestre)
IPP IV	Iniciação à Prática Profissional IV (4.º semestre)
JIT	<i>Just in Time</i>
ME	Ministério da Educação
PA	Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
RPES	Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
TIC	Técnicas de Informação e da Comunicação



## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b> .....	4
<b>Lista de Siglas e Acrónimos</b> .....	7
<b>Resumo</b> .....	14
<b>Abstract</b> .....	15
<b>Introdução</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I – Enquadramento e Metodologia de Investigação</b> .....	21
1. A problemática e Objetivo de Investigação .....	21
2. Contexto da prática letiva .....	22
3. A Metodologia de Investigação .....	22
4. Fontes e Instrumentos de Recolha de Dados .....	23
4.1.Observação Participante .....	24
4.2.Diário de Campo .....	25
4.3.Inquérito por Entrevista .....	25
4.4.Análise Documental .....	28
4.5.A Ética .....	28
<b>CAPÍTULO II – Descrição do Contexto Curricular e Didático</b> .....	30
1. A Comunidade e a Escola .....	30
1.1.Infraestruturas .....	30
1.2.Oferta Educativa .....	32
1.3.Resultados Escolares .....	32
2. A Turma Cooperante .....	33
3. Principais fundamentos da atual política Curricular .....	34
4. A Disciplina de Economia A .....	37

<b>CAPÍTULO III – Enquadramento teórico .....</b>	<b>38</b>
1. Interação entre ensino e aprendizagem .....	38
2. Aprendizagem Efetiva: Contributos para a sua compreensão .....	39
2.1. Condições para uma aprendizagem efetiva.....	43
3. A importância do contexto, da escola e do professor como facilitadores da aprendizagem .....	44
4. Tecnologias digitais no processo de Ensino-aprendizagem.....	45
5. Metodologias Ativas de Ensino .....	50
5.1. <i>Think – Pair – Share</i> .....	52
5.2. <i>Just In time</i> .....	53
 <b>CAPÍTULO IV – Prática Pedagógica .....</b>	 <b>56</b>
1. A Educação em tempo de pandemia.....	56
2. Identificação e Objetivos da Unidade Didática .....	60
3. Planificação.....	60
3.1. Planificação de Médio Prazo (Unidade).....	61
3.2. Plano de Aula .....	62
3.3. Recursos Didáticos Utilizados nas aulas de PES .....	63
3.4. Avaliação .....	65
3.4.1. Avaliação formativa.....	67
3.4.2. <i>O Feedback</i> .....	68
4. Grelhas de aulas observadas (professora cooperante).....	71
5. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada .....	72
 <b>CAPÍTULO V – Tratamento e análise de dados.....</b>	 <b>84</b>
1. Reflexão sobre as aulas observadas da professora cooperante .....	84
2. Análise e Interpretação de dados .....	86
2.1. Dados do Inquérito – após aulas da PES .....	86
3. Reflexão sobre a PES e Conclusões.....	90

4. Conclusão .....	93
5. Limitações da investigação sobre a prática realizada .....	95
<b>Referências.....</b>	<b>96</b>

## **APÊNDICES**

<b>APÊNDICE 1 – Diário de Campo .....</b>	<b>106</b>
1. Aula de Observação .....	106
1.1.Organização da sala de aula .....	107
1.2.Grelha de Observação Ambiente de Aprendizagem e Motivação .....	108
1.3.Grelha de Observação: Ensino e Aprendizagem .....	109
1.4.Grelha de Observação: Abertura e Fecho da Aula .....	109
1.5.Grelha de Observação: Gestão do Comportamento .....	110
2. Aula I – PES .....	111
3. Aula II – PES .....	113
4. Aula III – PES .....	114
5. Aula IV – PES .....	115
6. Aula V – PES .....	116
<b>APÊNDICE 2 – Planificações.....</b>	<b>117</b>
1. Plano de longo prazo.....	117
2. Plano de Médio Prazo .....	122
3. Planos de Aula .....	123
<b>APÊNDICE 3 - Recursos Pedagógicos .....</b>	<b>130</b>
1. PowerPoint – Aula 1 e 2 – PES .....	130
2. PowerPoint – Aula 2 e 3 – PES .....	144
3. PowerPoint – Aula 4 e 5 PES – <i>Online</i> .....	148
<b>APÊNDICE 4 - Grelhas de Observação das Atividades realizadas em aula .....</b>	<b>155</b>
1.1.Trabalho Grupo aula n.º 1 .....	155
1.2.Trabalho Grupo aula n.º 2.....	156

1.3.Trabalho Grupo aula n.º 3.....	157
<b>APÊNDICE 5 – Ficha de Trabalho .....</b>	<b>158</b>
1.1.Ficha de Trabalho (antes da realização da aula).....	158
1.2.Resultados da Ficha de Trabalho (antes da realização da aula) .....	161
1.3.Ficha de Trabalho (após ter tirado as dúvidas e as dificuldades).....	162
1.4.Resultados da Ficha de Trabalho Individual (antes da realização da aula) .....	164
<b>APÊNDICE 6 – Entrevistas .....</b>	<b>166</b>
1.1.Autorizações das Entrevistas à Professora Cooperante .....	166
1.2.Autorizações das Entrevistas aos alunos .....	167
1.3.Transcrição das entrevistas realizadas a alguns alunos .....	168

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Secundária Alves Redol de Vila Franca de Xira.....	31
Figura 2 – Exemplo de slide da aula n.º4.....	74
Figura 3 – Exemplo de Slide com exercício cronometrado – Aula PES 2 .....	76
Figura 4 – Proposta de trabalho em grupo - Slide aula PES 2 .....	77
Figura 5 – Diagrama de funcionamento do método <i>Just In Time</i> .....	77
Figura 6 – Primeira fase do método <i>Just in Time</i> .....	78
Figura 7 – Exemplo de um email de um aluno com uma dúvida sobre o exercício. .	78
Figura 8 – Exemplo de resposta ao trabalho enviado pelos alunos.....	79

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de alunos por idades .....	34
Gráfico 2 – Distribuição de alunos por Género .....	34
Gráfico 3 – Distribuição de alunos por idades .....	86
Gráfico 4 – Distribuição de alunos por Género .....	86
Gráfico 5 – Necessidade de pesquisa adicional para a realização da fichas .....	88
Gráfico 6 – Classificação dos alunos sobre a utilidade das fichas .....	88
Gráfico 7 – Classificação dos alunos sobre a utilidade da ficha ser editável.....	89
Gráfico 8 – Classificação dos alunos sobre a importância da discussão em grupo ...	89
Gráfico 9 – Classificação dos alunos sobre a utilidade do programa <i>Kahoot</i> .....	90

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Notas dos Trabalhos – Atividade 2 .....	81
Tabela 2 – Resultados da Ficha de Trabalho individual - testar o método JTI.....	82



## RESUMO

Os métodos ativos de ensino-aprendizagem *Think-Pair-Share* e *Just In Time*, aplicados a uma turma de alunos de Economia A do 10.º ano de Ciências Socioeconómicas dos cursos Científico-Humanísticos do Ensino Regular, por uma professora na Prática de Ensino Supervisionada, proporcionaram a melhoria do estudo, da aprendizagem efetiva, da motivação, da discussão, das relações interpessoais e da utilização vantajosa de tecnologias digitais em aula.

Esta investigação sobre a prática pedagógica tem como questão principal compreender de que modo a utilização de métodos ativos promove uma aprendizagem efetiva numa turma de 10.º ano de Economia A. E como subquestões de investigação:

- Como podem os métodos ativos *Think-Pair-Share* e *Just in time* ser aplicados em sala de aula?
- Como podem estes dois métodos potenciar uma aprendizagem efetiva, desenvolvendo competências nos alunos?

Na pesquisa, foi usada a metodologia qualitativa, através da observação participante, observação não-participante e entrevistas. A perspetiva pedagógica usada foi a construtivista e o seu processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica com uma turma de Economia A do 10.º ano surgiu num contexto de pandemia da Covid-19 e das medidas de emergência nacional, o que condicionou a lecionação das aulas. Ainda que numa circunstância muito difícil, esta experiência de ensino-aprendizagem foi muito positiva.

A informação obtida e os dados coligidos fundamentam a conclusão positiva de que os dois métodos ativos de aprendizagem *Think-Pair-Share* e *Just in Time* são benéficos para os alunos, ajudam a resolver de modo compreensivo os desafios da aprendizagem e melhoram a participação, o pensamento crítico, a motivação e as relações interpessoais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Efetiva; Métodos ativos; *Think-Pair-Share*; *Just In Time*.

## Abstract

*Just In Time* and *Think-Pair-Share* methods of active teaching-learning applied to a diverse class of a 10<sup>th</sup> year of Economics A of Social-Economics Sciences program of Scientific-Humanistics branch of Regular Education, in Portugal, in a supervised teaching practice by a mediator teacher, provide students' enhancement in study, effective learning, motivation, discussion, interpersonal relationships and valuable use of digital technologies in class.

This research answers two questions:

- In which way *Just in Time* and *Think-Pair-Share* methods of active learning could be applied in a classroom?
- How those methods are capable of enhance the learning process and improve students' skills?

The methodology used in the research in was qualitative, through participant and non-participant observation, field diary, interviews and formative assessment. The underneath pedagogical approach is the constructivism theory and its education-knowledge process.

The pedagogical practice was conditioned by the Covid-19 pandemic and the imposition of national emergency. However, this experience of teaching-learning was a very positive.

The information and data collected support the positive conclusions of the research questions: *Just in Time* and *Think-Pair-Share* methods of active learning are beneficial to students, help comprehensively solve learning challenges, participation, reflexive thinking and motivation and interpersonal relations in a diverse class.

**Palavras-chave:** Effective learning; Active methods; *Think-Pair-Share*; *Just In Time*.



## Introdução

Este é um relatório sobre uma experiência pedagógica sobre a aplicação de métodos ativos de aprendizagem *Think-Pair-Share* (TPS) e *Just In Time* (JIT) na prática de ensino supervisionada numa turma do 10.º ano Economia A de Ciências Socioeconómicas dos Cursos Científicos-Humanísticos do ensino secundário regular, da Escola Secundária de Alves Redol, em Vila Franca de Xira, no ano letivo de 2019-2020.

Os sistemas educativos modernos, com origem no iluminismo, enfrentam atualmente a revolução da informação e comunicação. Não se trata somente de aprender as novas tecnologias, mas de perceber o seu alcance e compreender os seus efeitos. Só assim, se pode mudar. É fundamental entender a lógica da inovação, e articular a mudança dentro do sistema educativo que, pela sua natureza, é um fenómeno social. Como qualquer outro, o sistema escolar resiste. É comum às organizações que assim seja. Porque as pessoas adquirem hábitos perante a vertigem e, em consequência, as organizações de que fazem parte tendem para a inércia da rotina. Como refere Niza (2016, p. 11): “Em educação, e sobretudo em educação escolar, os processos são o seu produto, isto é, a educação constrói-se durante o caminho de a formarmos, pois “não é algo que surja como efeito final, dado para sempre”. Os sistemas duram o tempo que duram...

Para Niza (2016, p. 11) a qualidade na educação constitui-se uma preocupação geral da agenda educativa atual. Ultrapassando posições divergentes, é consensual nos diferentes setores da sociedade a procura por uma educação de qualidade. A discordância manifesta-se na definição de qualidade. O tema da divergência é a aceção da qualidade educativa numa perspetiva multidimensional, não restrita ao custo das escolas e à classificação dos alunos, ou numa perspetiva unidimensional, ou seja, como eficiência do serviço educativo. A perceção de eficiência é, no entanto, perigosa, uma vez que, ao centralizarem-se no aspeto material da educação, esquecem os aspetos imateriais, relacionais e processuais, que estão na base do trabalho educativo e lhe dão sentido mais coerente.

A aprendizagem para a vida social e as competências profissionais deixam de ser o património quase exclusivo do ambiente formativo escolar, e as escolas vêm-se obrigadas a transformar-se, passando de locais de ensino a locais onde se aprende através dos problemas e dos projetos provenientes da vida social e económica. Nesta dinâmica, a aprendizagem e o conhecimento presencial que se adquire face-a-face em grupo nas salas de aula, adquire novos significados perante outras modalidades de aprendizagem virtual, onde os grupos, ocasionalmente constituídos como comunidades de prática, partilham interesses, visões e problemas comuns que vão para além das esferas locais e das referências culturais. Atualmente, aprende-se com os outros e através dos outros, aprende-se em grupos que apresentam grande diversidade — tais como a idade, o sexo, a experiência e a cultura,

— em contextos reais e virtuais e em comunidades de prática (Wenger, McDermott, & Synder, 2002).

Por conseguinte, estas dinâmicas justapõem um dilema às escolas: ou estas se transformam em organizações que aprendem (Senge, 1990, p. 37), se abrem e se relacionam com os contextos, os problemas e os cenários sociais e produtivos ou permanecem estagnadas como instituições obsoletas e deslocadas das dinâmicas da sociedade do conhecimento (Drucker, 1993, p. 210).

Este dilema também se coloca aos professores: ou estes se incorporam nas dinâmicas de mudança e passam de agentes que ensinam a agentes que aprendem nos processos de ensinar, de sujeitos que praticam o ensino individualmente a sujeitos que ensinam e aprendem de forma grupal e colaborativa, de docentes focados em conteúdos para docentes que facilitam e lideram a construção de uma aprendizagem localizada e reflexiva, ou tornar-se-ão obsoletos para a formação na sociedade do conhecimento, com o consequente vazio do próprio significado profissional, social e pessoal. “Na escola livre não há oportunidade para o professor exhibir o seu ego, já que o elemento amor é muito importante e, nesse ato, as palavras usadas são secundárias” (Neill, 1970, p. 306).

As escolas, tal como hoje existem, estão envolvidas em dinâmicas de mudanças sociais nas quais a criação de bens e a satisfação dos seres humanos dependem cada vez mais das capacidades de criar, distribuir e utilizar, conhecimentos associados às

capacidades de aprender de forma flexível, contínua e colaborativa, onde a aprendizagem se constitui o centro de gravidade e o eixo da ação.

À escola exige-se atualmente formar os seus alunos para a vida, formar as novas gerações em contextos de transformações tecnológicas e económicas e sociais, com processos que se estendem às várias etapas da vida. Escolas que possibilitem “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967, p. 12).

Mais do que ensinar apenas a *matéria*, a escola deve formar os seus alunos em valores de colaboração, solidariedade, tolerância, aceitação e convivência. A gestão do conhecimento e a aprendizagem para a vida são, por conseguinte, dois requisitos que a sociedade do conhecimento coloca à escola. A escola, segundo Niza deve ser

“(…) uma organização pedagógica em comunidades cooperantes de aprendizagem, pelo trabalho partilhado ou sociocentrado, onde todos cuidam das aprendizagens de todos para que o direito ao sucesso seja assegurado como imperativo ético. (2016<sup>a</sup>, p. 13).

Neste sentido, para garantir a qualidade pedagógica é necessário construir métodos de organização de trabalho na sala de aula que permitam aos alunos avançar, de modo inclusivo, no seu progresso individual de aprendizagem e se adaptem na construção de saberes diversos.

Para dar resposta aos alunos desta geração e das próximas, a escola deve definir a sua especificidade e desenvolver novas associações, nomeadamente com os pais e com as organizações. Assim, a sociedade no seu todo deverá converter-se numa verdadeira organização de diálogo docente-discente. Aprendendo ela também com a escola. Assim, a missão da escola sobrevivente será, acima de tudo, fornecer uma cultura de base, motivação para aprender, processos, pensamento crítico, competências essenciais, atitudes e comportamentos. Todavia, a escola deverá permanecer uma instituição essencial, uma vez que é o núcleo fundamental de aquisição de uma metodologia intelectual, onde se aprende a aprender, e de socialização.

Foi neste contexto reflexivo que a vontade de investigar a eficácia dos métodos ativos de aprendizagem surgiu e, mais objetivamente, os métodos *Think-Pair-Share* e

*Just In Time*. Este trabalho destina-se a apresentar, de forma fundamentada, o resultado da aplicação desses métodos numa turma do ensino secundário regular.

Diversificar metodologias ativas de ensino que potenciem aprendizagens nos alunos e que os orientem para a aquisição de competências, foi a necessidade percebida e que justifica a pertinência da resposta às questões assumidas neste relatório.

Neste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, são apresentadas evidências na literatura científica de que a utilização de métodos ativos diversificados em sala de aula proporcionam aprendizagens nos alunos. O princípio é de não isolar o ensino da evolução tecnológica da vida prática das novas gerações que têm muitas vivências *online*, integrando ferramentas que os alunos utilizam constantemente e tornando a aprendizagem um processo mais apelativo e consequente do que na perspetiva tradicional. Na experiência desenvolvida com a turma pudemos confirmar os princípios enunciados na literatura.

O relatório está dividido em cinco capítulos.

O primeiro capítulo estabelece o enquadramento e a metodologia de investigação, justificando com literatura científica as opções da investigação.

No segundo capítulo descreve-se o contexto curricular e didático, isto é, o ambiente da prática de ensino supervisionada, onde se caracteriza a comunidade, a escola cooperante, a turma cooperante e a disciplina de Economia A.

O terceiro capítulo aborda as conceções teóricas curriculares e didáticas relativas os temas abordados.

O quarto capítulo incide, especificamente, sobre a prática de ensino supervisionada, indicam-se os objetivos da unidade lecionada, desenham-se as estratégias de intervenção, desdobram-se as planificações e selecionam-se os recursos didáticos.

Por fim, o quinto, e último, capítulo é dedicado ao tratamento e análise de dados, e ao confronto de reflexões e respetivas conclusões sobre esta prática de ensino supervisionada.

Apresentam-se em apêndices todos os materiais produzidos para planificação de aulas e os instrumentos de recolha de dados, bem como o diário de campo.

## **CAPÍTULO I – Enquadramento e Metodologia de Investigação**

Nas áreas de investigação, pela relevância do tema na atualidade, pareceu pertinente investigar o seguinte objetivo:

— Compreender de que modo os métodos ativos promovem uma aprendizagem efetiva.

A escolha do tema resulta do interesse em ganhar maior interesse e participação dos alunos nas aulas de Economia.

A componente investigativa tem por base o paradigma construtivista que é desenvolvido no âmbito da própria prática e é de natureza interpretativa dentro de uma abordagem qualitativa.

Concomitantemente, a recolha de dados é realizada pelos métodos de: observação participante, registo em diário de campo, entrevistas e análise documental.

Neste capítulo será desenhado o plano de investigação a tratar no relatório da prática de ensino supervisionado, a justificação da escolha do tema, a metodologia a assumir nesta investigação e as questões éticas envolvidas no estudo.

### **1. A problemática e Objetivo de Investigação**

A escolha do tema para a realização do relatório PES (Prática de Ensino Supervisionada) deriva de ter verificado que os alunos da turma cooperante reagiam de modo positivo aos métodos ativos usados nas aulas lecionadas.

Os alunos da turma apresentavam dificuldades ao nível da leitura, escrita, compreensão e interpretação. Notava-se também a falta de empenho e de interesse, ausência de métodos de estudo e de trabalho, falta de responsabilidade, de concentração e até de atenção. Algumas destas dificuldades eram restritas a alguns alunos, outras abrangiam a generalidade dos alunos.

Portanto, os resultados dos inquéritos efetuados aos alunos durante o trabalho realizado, no âmbito da IPP III, tiveram uma influência significativa na escolha do tema de investigação.

Perante o desafio das dificuldades dos alunos surgiu a intenção de compreender de que modo a utilização de métodos ativos promove, ou não, uma aprendizagem efetiva.

**Palavras-chave:**

- Aprendizagem Efetiva;
- Métodos Ativos;
- Competências,
- *Think-Pair-Share*;
- *Just In Time*.

**Objetivo de investigação**

- Compreender de que modo a utilização de métodos ativos promove uma aprendizagem efetiva numa turma de 10º ano de Economia A.

**Subquestões da investigação:**

- Como podem os métodos ativos *Think-Pair-Share* e *Just in time* ser aplicados em sala de aula?
- Como podem estes dois métodos potenciar uma aprendizagem efetiva, desenvolvendo competências nos alunos?

**2. Contexto da prática letiva**

Para a Prática de Ensino Supervisionada (PES) estavam previstos 18 tempos letivos, ao longo do ano 2019/2020, com uma turma de 10.º ano de Economia A do ensino regular na Escola Secundária Alves Redol de Vila Franca de Xira todavia, devido à pandemia Covid -19 e ao estado de emergência decretado pelo governo, apenas foram concretizadas 8 aulas de 45 minutos.

Uma vez que o objetivo é aplicar métodos ativos a unidade selecionada para a prática de ensino supervisionada é a **Unidade 4: Comércio e moeda**. Uma unidade cuja componente prática é bastante apelativa e que, por isso, ajuda a desenvolver os dois métodos que se pretende testar: *Just in time* e *Think-Pair-Share*.

**3. A Metodologia de Investigação**

Neste ponto apresentam-se as opções metodológicas deste trabalho, tanto no que concerne à componente da investigação, como na componente da intervenção pedagógica. Assim, é feito um sumário descritivo sobre o contexto de intervenção em que o projeto está a ser decorrer, bem como sobre os seus intervenientes.

O paradigma desta investigação é o interpretativo. Na perspetiva de Bell (1993), este é o paradigma é o mais indicado para os investigadores da área de educação, uma vez que é focado na compreensão e nas perceções individuais. Para Amado (2017), este paradigma tem uma componente relacional entre o investigador e o objeto de estudo e são as limitações e/ou problemas que dão forma à investigação.

Atendendo ao objetivo da presente investigação, a pesquisa qualitativa é a mais indicada, pois permite compreender os fenómenos educativos, nomeadamente “como” e “porquê” (Jenning, 2012).

Na perspetiva de Bogdan e Bliklen (1997), a pesquisa qualitativa tem as seguintes características:

- a) É naturalista: o investigador vai ao local registar as observações.
- b) Os dados são descritivos – mais palavras (por exemplo, citações) e desenhos do que números;
- c) O investigador está mais preocupado com os processos do que com os resultados;
- d) É indutiva: o pesquisador qualitativo analisa os dados de modo indutivo, não pretendem encontrar dados que provem determinada ideia ou validar hipóteses prévias.
- e) Sentido: parte da perspetiva de participante, com interação do observador com as pessoas objeto de estudo.
- f) Trabalho de campo: a pesquisa é realizada no local e atende ao seu contexto.

As pesquisas qualitativas destacam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan e Biklen, 1997; Ludke e André, 1986). Procuram a compreensão profunda e a interpretação dos factos e dos fenómenos, determinando as causas para os mesmos (Serrano, 2004).

#### **4. Fontes e Instrumentos de Recolha de Dados**

Dentro das técnicas de pesquisa qualitativa disponíveis, neste trabalho serão usados o inquérito por entrevista e a observação participante, uma vez que são as que mais se adequam a esta investigação (Serrano, 2004).



Na verdade, Bogdan e Blikem (1997), classificam a observação participante e a entrevista aprofundada como os dois grandes métodos de pesquisa qualitativa na educação.

Tal como refere Serrano (2004, p. 32), o importante é “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o *aqui e agora* no seu contexto social”.

#### **4.1. Observação Participante**

A observação participante caracteriza-se pelo envolvimento do investigador na atividade que é objeto de estudo e de, nessa atividade, desempenhar, ele mesmo, uma função (Aktinson e Hammersley, 1998). Neste caso, o observador toma parte, na atividade do grupo que estuda, abertamente ou de forma encoberta, como notam Becker e Geer (1957) relativamente a investigações etnográficas, em que registam que a entrevista ganha com a perspetiva interna do observador participante.

Spradley (2016, p. 123) explica, ainda na pesquisa etnográfica, que na observação participante, o investigador formula questões específicas que coloca a si próprio, obtendo respostas e notas de campo. Este autor sublinha que todos os entrevistados são, sem o saberem, também observadores participantes.

Musante e DeWalt (2010, pp. 41-61) distinguem duas partes óbvias no trabalho de campo da observação participante: a participação e a observação. Discriminam as fases da participação:

- entrada no campo;
- primeiro contacto;
- criar relacionamento;
- romper a barreira;
- conversar com os participantes;
- participação nas atividades.

E estes autores sumarizam as tarefas de observação no terreno:

1. preparar teórica e concetualmente o trabalho de campo;
2. tomar a função de observador;
3. mapeamento da área e das relações no grupo, prestando atenção aos detalhes
4. contabilizar, em vez de usar descrições como vários, muitos, etc.;
5. assistir a conversas;

6. tomar notas;
7. ver eventos antigos com novos olhos;
8. desenvolver a observação e a memória;
9. escolher o que observar;
10. experienciar;
11. respeitar os limites da observação;
12. Corrigir o enviesamento do observador.

Pelo exposto, a observação participante tem muito significado nesta investigação uma vez que tem sido recorrente no trabalho de campo. Os registos de observações têm sido realizados em grelhas de observação e no diário de campo.

#### **4.2. Diário de Campo**

O diário de campo constituiu um instrumento fundamental de recolha de dados da prática de ensino supervisionado que foi concretizada, através do qual se recolheu toda a informação relativa à observação.

Nele foram descritos, de forma pormenorizada, todos os acontecimentos relacionados com a aula, incluindo as próprias reflexões do professor-observador. Não sendo de todo possível escrever todos os eventos que vão tendo lugar ao longo da aula, é pertinente registar os principais, sendo que muitas outras são registadas de modo mental. A redação dessas notas mentais deve ser efetuada no diário de campo no próprio dia, de modo a não serem esquecidas ou a não ser perdido o seu intuito. Para além disso, no dia seguinte, deve redigido o diário de campo de maneira mais exaustiva para assim articular todos os eventos e reflexões sobre as aulas.

#### **4.3. Inquérito por Entrevista**

As entrevistas são mais fáceis de obter quando, através da observação participante, se já conseguiu contacto e relacionamento com os potenciais entrevistados, afirma Spradley (2016, p. 124).

As entrevistas destinam-se à recolha de dados sobre: atributos; comportamento; preferências; sentimentos; atitudes; opiniões; e conhecimento (Virginia Tech, 2018).

Quanto ao número, as entrevistas podem ser individuais ou de grupo. As entrevistas de grupo (*focus group*) pretendem a interação dos entrevistados uns com os outros, enquanto o entrevistador assume um papel discreto de moderador.

Quanto ao modelo, seguindo como exemplo Qu e Dumay (2011) as entrevistas podem ser de três tipos: estruturada, semiestruturada e aprofundada.

A entrevista estruturada é rígida nas questões formuladas. Ainda que possa conter questões abertas em que o entrevistado responde de forma livre, além das questões fechadas, com opções de resposta predeterminadas.

Na entrevista semiestruturada, ainda que se guie pela estrutura desenhada, o entrevistador pode dar um curso diferente à entrevista com questões adicionais.

A entrevista aprofundada (ou não estruturada) está direcionada para o objetivo mais do que para um guião. Contém poucas perguntas e assemelha-se a uma conversa com o entrevistado, a quem é permitida a latitude de resposta que garante maior franqueza e profundidade. Esta técnica será realizada antes da aplicação dos métodos e no final da prática de ensino aos alunos de forma a compreender a satisfação dos alunos em relação aos processos aplicados nas aulas.

Segundo Qu e Dumay, no seu artigo de 2011 na revista *Qualitative Research in Accounting and Management*, as questões podem ser classificadas em vários géneros:

1. Questões introdutórias.
2. Questões de follow-up (seguimento).
3. Questões de *probing* (investigação).
4. Questões específicas.
5. Questões diretas.
6. Questões indiretas.
7. Questões de estruturação (para que o entrevistado volte a concentrar-se no tema).
8. Silêncio (para levar o entrevistado a aprofundar a resposta).
9. Questões de interpretação.
10. Questões de *throw-away* (de diversão, para aliviar a tensão do entrevistado em matérias sensíveis).

De acordo com o guião da Virgina Tech (2018), os meios de recolha da entrevista podem ser: presencial; por telefone; e *on-line* (Whatsapp, Skype, Facebook,

etc.). A entrevista pessoal é o meio mais completo, mas mais caro. A entrevista por telefone não permite perceber as expressões e comunicação não-verbal do entrevistado. Já a entrevista *on-line* permite essa percepção, mas não é tão fiável.

As fases de preparação da entrevista são, ainda com base no guião da Virginia Tech (2018):

- i) Projetar as questões da entrevista.
  - (1) Refletir sobre quem vai ser entrevistado.
  - (2) Refletir sobre que tipo de informação se quer obter da entrevista.
  - (3) Refletir porque se pretende realizar uma entrevista aprofundada sobre o objeto da pesquisa.
- ii) Desenvolver o guião da entrevista.
  - (1) Apresentação e explicação do objetivo da pesquisa.
  - (2) Conceber as questões de modo a que os entrevistados respondam à questão, ou questões, da pesquisa.
  - (3) Definir uma sequência para as questões, ou tópicos, agrupando-as em temas.
  - (4) Conseguir alterar as questões, ou tópicos, durante a entrevista.
  - (5) Conceber questões claras e fáceis de compreender.
  - (6) Não fazer questões enviesadas que conduzam a um determinado resultado.
- iii) Planear e gerir a logística da entrevista.
  - (1) Fazer a entrevista com um só entrevistador ou mais?
  - (2) Levar bloco-notas (e em papel, *tablet* ou computador portátil?
  - (3) A entrevista vai ser gravada e o entrevistado aceitará que assim seja?  
E, nesse caso, há tempo para transcrever as gravações?
  - (4) Em que local vai ser realizada a entrevista? E em que sítio tranquilo?
  - (5) Quanto tempo demorará a entrevista?
  - (6) Como resolver algum problema de confidencialidade?

Foi realizada uma primeira entrevista com a professora cooperante sobre a gestão de sala de aula.

Foi também efetuada uma entrevista semiestruturada a alunos da turma cooperante durante os intervalos, os alunos foram selecionados pela professora

cooperante de entre os alunos disponíveis para participar e com facilidade ao nível da comunicação.

Após a aplicação dos métodos ativos foi realizado um inquérito. A entrevista semiestruturada foi realizada aos alunos no final da prática de ensino, para compreender as fragilidades e constrangimentos e a satisfação dos alunos após a aplicação destes métodos.

#### **4.4. Análise Documental**

A análise documental é “um método de pesquisa é extremamente importante” (Bell, 1993, p.101) uma vez que obriga a um estudo prévio das fontes importantes para a investigação, como: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, as normas legais em vigor, o Programa de Economia A e artigos e relatórios científicos da área de educação.

#### **4.5. A Ética**

A ética é fundamental à pesquisa qualitativa. Bogdan e Blikien (1992) já mencionavam as seguintes preocupações éticas na pesquisa qualitativa:

1. Evitar terrenos de pesquisa em que as pessoas objeto da pesquisa se sintam coagidas a participar no estudo;
2. Respeitar a privacidade dos participantes;
3. Explicar aos participantes o que podem esperar do investigador e do processo de pesquisa;
4. Tratar os participantes com respeito e pedir a sua colaboração;
5. Na obtenção da permissão para a pesquisa, devem ficar claros os termos do acordo e, doravante, respeitá-los.
6. Ser verdadeiro nas notas e no relatório da pesquisa.

Musante e DeWalt (2010, pp. 211-224) atualizaram os cuidados éticos na observação participante: explicar o objeto e condições da pesquisa aos participantes e obter o seu consentimento; respeitar a privacidade dos participantes; consentimento para publicação dos resultados e respeito pelas regras estabelecidas na pesquisa; o cuidado deontológico nos relacionamentos com os participantes; e os limites da participação do investigador nas atividades do grupo analisado.

Sobre as questões éticas no inquérito por entrevista, veja-se também Glesne (2015).

A ética é um assunto muito importante a ter em conta na construção do Relatório de Ensino Supervisionada (PES), estando contextualizada no protocolo de colaboração com a escola cooperante – no documento Carta de Ética e Regulamento da Comissão de Ética do Instituto Superior de Educação da Universidade de Lisboa.

Na sequência de um consentimento informado sobre o propósito da investigação, esta deverá ser conduzida com o propósito último de que os resultados, quaisquer que sejam, permitam melhorias para as pessoas envolvidas.

Com efeito, todos os participantes desta investigação tiveram conhecimento e autorizaram as práticas conforme protocolo referido. As entrevistas foram autorizadas, por escrito, pelos encarregados de educação dos alunos. Foi garantido o anonimato dos dados do relatório PES.

## **CAPÍTULO II – Descrição do Contexto Curricular e Didático**

### **1. A Comunidade e a Escola**

#### **1.1. Infraestruturas**

A Escola Secundária de Alves Redol tem a sua origem na antiga Escola Industrial e Comercial de Vila Franca de Xira, criada por Decreto do Governo de 19 de Julho de 1958. Foi a primeira escola do ensino secundário no concelho de Vila Franca de Xira.

Depois de muitos anos, a funcionar em más condições no edifício antigo Matadouro e atual Biblioteca Municipal, a Escola Secundária de Vila Franca de Xira passou a funcionar desde 1985/86 na Encosta do Monte Gordo com uma vista panorâmica sobre o Tejo e Lezíria, em condições mais adequadas. Em abril de 1987, foi escolhido nome do escritor vilafranquense Alves Redol para designar a escola secundária. De 1997 a 2004 esta escola funcionou apenas como estabelecimento do ensino secundário. Contudo, a partir de 2004, passou a ter o terceiro ciclo do ensino básico e, em 2006, uma oferta formativa mais larga, nomeadamente: Cursos de Educação e Formação de várias áreas.

O Agrupamento de Escolas Alves Redol, de Vila Franca de Xira, foi fundado em 2010. É composto por dois jardins de infância (Povos e João de Deus), por duas escolas do 1.º ciclo (Povos e Álvaro Guerra), por uma escola com jardim de infância, 1.º e 2.º ciclos (Dr. Vasco Moniz) e uma escola secundária com 3.º ciclo (Alves Redol, escola-sede).

O corpo docente é constituído por 132 docentes, sendo que 91% pertencem aos quadros e 75% têm entre 10 e 29 anos de serviço.

Dos 58 trabalhadores não docentes, 45 são assistentes operacionais, um é encarregado operacional, dez são assistentes técnicos e duas são técnicas superiores.

Nos anos letivos de 2010-2011 e 2011-2012, últimos anos para os quais a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência forneceu valores de referência, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento apresentavam-se predominantemente desfavoráveis, em particular no que respeita à idade média dos alunos nos anos terminais de ciclo, ao número de alunos por turma e à percentagem de docentes dos quadros, tanto no ensino básico como no secundário. Ainda que os valores relativos aos alunos que não beneficiam dos auxílios económicos da ação

social escolar no 6.º, 9.º e 12.º anos, bem como às habilitações dos pais e das mães, sejam mais favoráveis.

A percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira da escola representa 7,2%. No âmbito da ação social escolar, 68% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos. Da totalidade, 79% têm computador e internet em casa.

A escola tem quatro edifícios:

- Edifício principal;
- Pavilhão da Construção civil;
- Pavilhão de Eletricidade;
- Pavilhão de Educação Física

O edifício principal (P1) tem salas de aula, laboratórios, serviços, sala dos professores, gabinetes, salas de atendimento, salas de convívio, salão de exposições, refeitório, bufete, papelaria, reprografia, auditório, SASE, sala de estudo e biblioteca.

O pavilhão da construção civil (P2) é ocupado por salas de aula, gabinetes do centro novas oportunidades, oficina de manutenção, salas de apoio ao teatro e um espaço multiusos.

O pavilhão de eletricidade (P3) integra o setor da informática, salas de aulas, laboratórios de informática, laboratório de eletricidade e sala de apoio às tecnologias.

As aulas de educação física decorrem no pavilhão (P4), com uma sala adicional de trabalho para apoio à educação física. Neste espaço, funciona ainda o Clube de Jovens Alves Redol cuja atividade atual se concentra na equipa federada do basquetebol feminino. (Escola Secundária Alves Redol, 2013).

De modo geral, para o observador, as instalações parecem adequadas e encontram-se em bom estado de limpeza e conservação.



*Figura 1 – Escola Secundária Alves Redol de Vila Franca de Xira*  
Fonte: consultado em 18 de Agosto de 2020 <https://www.cm-vfxira.pt/pages/886>



## **1.2. Oferta Educativa**

O plano anual de atividades defende a valorização das bibliotecas escolares, enquanto espaços de pesquisa e de aprendizagem, para além dos recursos tecnológicos. Ao longo do ano letivo são dinamizados as Bibliomanias e os Cantinhos de Leitura, ocorrem visitas de escritores literários e ilustradores, são realizadas leituras dramatizadas, celebradas datas e abordados temas promotores da leitura, como a Leitura em Vai e Vem, a Feira do Livro e o Dia do Alfarrabista.

## **1.3. Resultados Escolares**

Na pesquisa realizada ao último relatório de avaliação externa da escola, foi possível verificar que no que concerne aos resultados, quando comparados com agrupamentos que registam valores análogos nas variáveis de contexto, no mesmo ano letivo, os resultados do Agrupamento estiveram aquém dos valores esperados nas taxas de conclusão do 4.º e do 9.º ano, situando-se em linha no 12.º ano e acima no 6.º ano.

Na avaliação externa, os resultados foram acima dos valores esperados. Na Matemática, os valores ficaram acima dos valores esperados no 4.º e no 12.º ano, situando-se aquém no 6.º e no 9.º ano. No 12.º ano, os resultados em História estão em linha com os valores esperados. No que diz respeito aos cursos de formação profissional, além de evidenciarem em cada ano letivo diferenças grandes nas percentagens do sucesso alcançado nas várias disciplinas entre o primeiro e o terceiro período, demonstram igualmente variações substanciais nas taxas de conclusão, cujos valores oscilam entre os 25% e os 86,7%.

Da última análise da qualidade do sucesso Agrupamento, para os anos letivos de 2011-2012 e 2012-2013, foi possível apurar que a percentagem de transições/conclusões sem níveis de classificação negativos baixou.

De uma forma geral, os valores mais negativos registam-se no 3.º ciclo e nos Cursos de Educação e Formação. O resultado final, conforme o relatório de avaliação, foi suficiente, o que significa que a ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos percursos escolares.

## **2. A Turma Cooperante**

A turma cooperante é a da disciplina de Economia A do 10.º ano do ensino regular. É constituída por 28 alunos, dos quais 8 rapazes e 20 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Trata-se de uma turma multicultural, no sentido que integra jovens de grupos socioculturais e etnias diversos, nomeadamente, de descendência africana. Nesta turma de 10.º ano, os alunos revelam alguma dificuldade de interpretação de leitura e na escrita.

As notas mais baixas parecem estar bastante ligadas a esses dois pontos fracos, uma vez que, em aula, os alunos cooperam e participam de forma positiva, sendo pertinentes nas suas intervenções.

Em geral, segundo a informação colhida junto dos professores da turma, os encarregados de educação são presentes. Não obstante, foi possível apurar que existem alguns casos particulares em que, os encarregados de educação não participam nas reuniões e nota-se que estes alunos apresentam uma atitude mais submissa nas aulas sendo evidente alguma falta de motivação. Registe-se que, na sua grande maioria, os alunos têm acesso facilitado a computador e internet no seu contexto familiar.

No decorrer das aulas lecionadas foi possível verificar que não tinha havido recurso às TIC para o desenvolvimento dos conteúdos na disciplina de Economia e nas outras disciplinas.

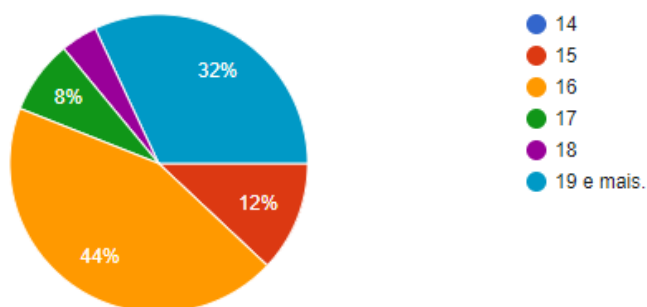
Nas razões apontadas pelos alunos no que diz respeito à escolha desta disciplina verifica-se que cerca de metade responderam que tal se deve ao gosto pela economia, enquanto a outra metade menciona a expectativa de melhores saídas profissionais.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, dois já reprovaram pelo menos uma vez. Cerca de 90% da turma refere ter dificuldades na disciplina de matemática.

Por fim, e analisando a intenção dos alunos em continuar os estudos, tendo em vista o ingresso num curso superior, 11 mostraram vontade em prosseguir os estudos, nomeadamente em cursos de Gestão. Os restantes 10 alunos tencionam ingressar no mundo do trabalho, logo após concluírem o ensino secundário e os restantes referem que ainda não sabem.

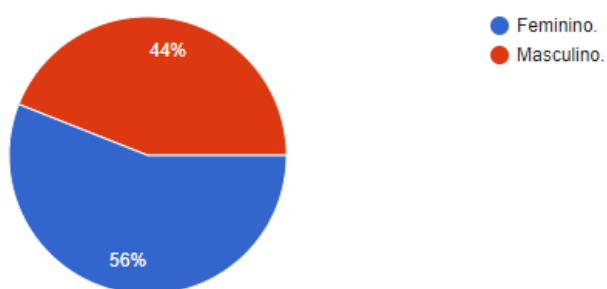
O território do concelho abrange realidades geográficas e, de acordo com os dados pesquisados na Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, contrasta com outros municípios com dinâmicas e estruturas demográficas e económicas e sociais distintas.

Segundo a Professora cooperante, uma grande parte dos alunos da Escola Secundária Alves Redol apresentam dificuldades económicas. Esta turma do 10.º ano tem nove alunos no escalão A (apoio total de alimentação) e quatro alunos no escalão B (apoio parcial de alimentação).



*Gráfico 1 - Distribuição de alunos por idades*

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.



*Gráfico 2 - Distribuição de alunos por Género*

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

A idade mais representada na turma é de 16 anos (44%). A mesma percentagem reflete a distribuição do sexo masculino.

### **3. Principais fundamentos da atual política Curricular**

Os principais fundamentos e finalidades da atual política educativa e curricular em Portugal estão indicados nos decretos-leis nos 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho.

O decreto-lei n.º 55/2018 sintetiza, no seu preâmbulo, que se trata agora de uma política educativa «centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à

escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades». Para tal, no mesmo preâmbulo, o Governo convoca as escolas para, «em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade»:

1. Maior flexibilidade na gestão curricular e de trabalho interdisciplinar;
2. Tornar obrigatória a componente de Cidadania e Desenvolvimento, «com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração»;
3. Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação;
4. Constituição de equipas educativas; v. Apostar na dinamização do trabalho de projeto e de comunicação e expressão oral, escrita, visual e multimodal, «valorizando o papel dos alunos enquanto autores»;
5. Diversificar a avaliação das aprendizagens para mais rápida identificação das dificuldades dos alunos;
6. Permissão de um percurso formativo próprio ensino secundário através de permuta e substituição de disciplinas;

Como princípios orientadores desta nova política educativa, o Governo aponta, no art.º 4.º deste decreto-lei n.º 55/2018, os seguintes:

1. Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação;
2. Efetiva autonomia curricular das escolas para adaptação ao contexto local;
3. Garantia de uma escola inclusiva;
4. Reconhecimento dos professores como agentes principais de adequação do currículo;
5. Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola;
6. Promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário;
7. Valorização das diferentes vias vocacionais no ensino secundário, ao mesmo tempo que se garante o prosseguimento de estudos para todos;
8. Promoção do sucesso educativo de todos os alunos, numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada;

9. Gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através de projetos interdisciplinares;
10. Flexibilidade contextualizada do currículo e do trabalho dos alunos;
11. Conceção de um currículo integrador e que valorize dos percursos de cada aluno;
12. Maior importância à língua e cultura portuguesas e às línguas estrangeiras;
13. Valorização da diversidade linguística dos alunos e da comunidade;
14. Valorização curricular das artes, das ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades;
15. Exigência de educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória;
16. Complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens;
17. Preparação das escolas do ensino básico e secundário para a certificação através de avaliação externa.

Nesse sentido, são enunciados, no art.º 6.º do DL n.º 55/2018, princípios fundamentais relativamente ao currículo dos ensinos básicos e secundários como:

- O acesso ao currículo para todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades;
- Sequência lógica de aprendizagens;
- Reorientação, se for necessário, do percurso escolar dos alunos;
- Possibilidade de um percurso formativo diferente ou adaptado de acordo com as necessidades identificadas;
- Oferta de acesso à disciplina de língua portuguesa (não materna) a alunos de outras nacionalidades, bem como a língua gestual para alunos com necessidades educativas especiais;
- A aprendizagem de tecnologias de informação e comunicação;
- Acesso à educação artística;
- Consignação a todos os alunos da componente de Cidadania e Desenvolvimento;

— Oferta de atividades de natureza lúdica, formativa e cultural, no ensino básico para enriquecimento curricular.

Em suma, além de uma nova filosofia de igualdade e inclusão, variedade de avaliação e seu caráter formativo e não punitivo, acentua-se no currículo, a adaptação, a flexibilidade, a democraticidade, a participação dos pais e da comunidade, interdisciplinaridade, projeto, maior importância da língua portuguesa e estrangeiras, das artes, das tecnologias de informação e comunicação, do desporto.

#### **4. A Disciplina de Economia A**

A disciplina de Economia A é bianual (10.º e 11.º) e integra a componente de formação específica do Curso Científico-Humanístico de Ciências. Socioeconómicas.

A organização do programa do 10.º ano encontra-se organizado em dois temas e da seguinte forma:

- o primeiro dedicado à atividade económica; e
- o segundo à organização económica nas sociedades.

Os conteúdos revelam um maior contacto com a realidade, destacando-se as realidades portuguesas e da União Europeia na exemplificação e na aplicação dos conhecimentos.

No estudo da realidade portuguesa e europeia destaca-se a perspetiva profissional e empresarial. Os alunos adquirem mais contacto com a realidade social das empresas.

De acordo com as finalidades e os objetivos apresentados no programa de Economia A, é notório um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno; um processo ativo que promove a aquisição rigorosa de conhecimentos e de desenvolvimento de competências e atitudes socialmente úteis fomentando a autonomia.

Nas finalidades e objetivos específicos sobressai a importância do desenvolvimento de técnicas de pesquisa, de tratamento e apresentação de informação com recurso às novas tecnologias.

## **CAPÍTULO III – Enquadramento teórico**

### **1. Interação entre ensino e aprendizagem**

De acordo com Arends (2008, p.39), o exercício de ensinar é um comportamento de abertura ao outro e a si mesmo. É abrir e abrir-se. É a permeabilidade do educador que garante a mudança no aluno e lhe facilitará a aprendizagem. Ensinar é uma ação de comunicação e, por este motivo, o processo de ensino-aprendizagem requer um professor comunicador. Um professor capaz de transmitir emoções, sentimentos, conhecimentos, atitudes e valores.

Assim, segundo Arends (2008, p.39), comunicar na sala de aula é também um ato de mediação constituído por várias interações: um sujeito que ensina e outro que aprende; um assunto que se transmite e que deve ser aprendido; uma estratégia que permite a aprendizagem; e a atividade do educador durante o processo. Por conseguinte, não existe um estilo de ensino ideal: existem práticas pedagógicas positivas para criar um ambiente pacífico e motivador, durante o qual o desempenho escolar aumenta.

É necessário conhecer as competências que promovem a aprendizagem e evitar as más práticas docentes que levam à deterioração da relação entre alunos e professores.

Arends descreve a aprendizagem do aluno na sala de aula, analisando as oportunidades e os desafios das diferenças individuais na aprendizagem. Diversidades que são culturais (etnias e proveniências), religiosas, linguísticas e de género são as principais diferenças observadas pelo autor.

Para Arends (2008, p. 41), a diversidade deixou de ser uma “questão de política, valores ou de referências pessoais”, sendo, por conseguinte, vital para os docentes compreendê-la no seio do grupo dos alunos e “perceber como estes aprendem”. Ou seja, os professores são permanentemente confrontados com a diversidade dos alunos, uma diversidade que não é exclusiva das aprendizagens realizadas, mas também da forma de pensar e de aprender das diferentes culturas em presença, dos seus valores e do domínio da língua, o que impõe a criação de momentos de diferenciação pedagógica (Santos, 2009, p. 31).

Em suma, segundo Arends (2008), o sentido de diversidade pressupõe o reconhecimento do outro, da sua individualidade e da sua originalidade. É algo que não se pode repetir e inscreve-se num contexto de reivindicação do pessoal, do presente, das diferenças, do próximo. A diversidade é inseparável da educação. Todas as pessoas são diferentes e não é plausível categorizá-las ou hierarquizá-las em função das suas diferenças. Para Arends 2008, p. 42) a diversidade é uma realidade natural, legítima e habitual. A diversidade dos alunos é uma consequência direta da sua história familiar, cultural e social vivida, e, mais precisamente, dos problemas e oportunidades que se apresentam ao longo da vida.

A origem social, económica e cultural tem influência no sucesso escolar. Por isso, os professores devem conhecer o funcionamento da cultura dominante em todo o universo escolar e a sua relação com as minorias, conhecendo também a sua estigmatização e marginalização. Isto implica que os professores, os pais e outros intervenientes nas atividades educativas, combatam as incapacidades dos alunos, realçando o valor das suas experiências culturais e histórias de vida, uma vez que a diversidade da educação generalista poderá reforçar as desigualdades culturais existentes, com as consequências atuais e futuras em todos os campos da vida social. Por isso, Arends (2006, p. 41) refere que “compreender os alunos e a forma como estes aprendem em salas de aula diversificadas é um dos mais importantes desafios do ensino”. Nesse sentido, é fundamental utilizar uma linguagem adequada e sensível quando se aborda a proveniência e as competências dos alunos, especialmente em contextos de diversidade cultural.

## **2. Aprendizagem Efetiva: Contributos para a sua compreensão**

Atualmente vivemos num mundo em constante mudança, caracterizado pela ubiquidade de meios digitais de informação e comunicação, a globalização, a liberalização do comércio, a integração económica regional e um grande desenvolvimento da ciência, o que provoca uma vertiginosa mudança social, económica e cultural. Vivemos, pois, numa época de transição de uma sociedade industrial, que marcou o século XX, para uma sociedade de informação e do conhecimento.

Segundo as previsões de Tünnermann e Chaui (2008), o conhecimento e a informação duplicam a cada setenta e três dias.



Nesta perspectiva, a aprendizagem desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo dos cidadãos do terceiro milênio, já que coadjuva múltiplas funções intelectuais, desenvolvendo e fortalecendo as suas capacidades semânticas, de expressão oral, escrita e plástica, de comunicação, afetivas, de compreensão, de síntese, de recreação e de sensibilização. Portanto, a aprendizagem é reconhecida como uma capacidade imprescindível e estratégica de desenvolvimento na aquisição de novas habilidades para reunir, compreender e interpretar, uma grande variedade de informações cuja assimilação se deve fazer de modo isento e crítico.

Tendo em conta o exposto, o objetivo do nosso trabalho é aferir se a utilização em aula de métodos ativos de ensino-aprendizagem *Just In Time* e *Think-Pair-Share* promovem uma aprendizagem efetiva e desenvolvem outras competências interpessoais críticas dos alunos.

De acordo com Marton *et al.* (1993) é impossível definir aprendizagem efetiva sem antes compreendermos o conceito de aprendizagem. Na sua perspectiva, o conceito de aprendizagem assumiu através dos tempos um significado axiológico diferenciado e evolutivo, trazendo concomitantemente exigências crescentes de redefinição de quadros referenciais teóricos e práticos, individuais, institucionais. Isto é, conceito de aprendizagem tem significados diferentes de pessoa para pessoa.

Feldman (2005) refere que podemos definir aprendizagem como um processo de troca relativamente permanente no comportamento de uma pessoa gerado pela experiência. Então, a aprendizagem supõe uma mudança cognitiva; essa mudança deve ser duradoura ao longo do tempo; e a aprendizagem ocorre através da prática ou outras experiências.

Esta definição indica que a palavra *aprendizagem* se utilize num sentido amplo, evitando a identificação redutora do mesmo. Portanto, ao referir a aprendizagem como processo cognitivo, assumimos que a aprendizagem implica aquisição e alteração de conhecimentos, estratégias, competências, crenças e atitudes (Schunk, 2012).

Segundo Ramdsen (1988, p. 171) “a aprendizagem é um subproduto do pensamento. Pois, “aprendemos pensando e a qualidade do resultado da aprendizagem está determinada pela qualidade dos nossos pensamentos”.

Por outro lado, Watkins *et al.* (2002) apresentam uma definição abrangente do conceito de aprendizagem. Definem-na como uma “atividade reflexiva que permite ao

aluno recorrer à experiência anterior para entender e avaliar o presente, de modo a moldar ações futuras e formular novos conhecimentos”.

Apesar disso, a partir da década de 1980, alguns psicólogos da educação deixam cair o termo ‘cognitivo’ em detrimento de um novo modelo lato de competências na aprendizagem, para melhor refletir a natureza multidimensional do processo de aquisição de conhecimento, resultando numa diversidade de classificações, instrumentos de diagnóstico e modelos teóricos.

Nessa linha, Dunn e Price (1999) afirmam que os estilos de aprendizagem refletem a maneira pela qual estímulos básicos afetam a capacidade de uma pessoa absorver e reter informações.

Dennison e Kirk (1990) descrevem quatro elementos essenciais no processo de aprendizagem, utilizando o modelo de Kolb (1984). Este modelo destaca as atividades de aprendizagem (faça), a necessidade de reflexão e avaliação (reveja), a extração significativa da revisão (aprenda) e o uso planeado da aprendizagem em ações futuras (aplique). Este modelo pode descrever o processo de um aluno sozinho ou de um grupo a trabalhar em conjunto. Qualquer que seja a situação, o tempo é normalmente essencial, isto porque é necessário tempo para que os indivíduos reflitam, compreendam o sentido e avancem.

Outros modelos lineares descrevem a influência dos resultados na aprendizagem, no ensino e na acentuação das características particulares do aluno e a até a afetação do processo de aprendizagem pela qualidade do contexto da sala de aula e da escola (Biggs & Moore, 1993).

No modelo construtivista, a aprendizagem deve centrar-se sobretudo no conhecimento gerado com e pelos alunos. De acordo com Watkins *et al.* (2002, s/p), na aprendizagem efetiva os alunos adquirem a compreensão dos processos individuais e sociais necessários para se tornarem alunos eficazes, pois “envolve ativamente o aluno e questões metacognitivas de processos de planeamento, monitoramento e reflexão”.

A aprendizagem efetiva é um processo cuja aquisição de conhecimento é garantida através da utilização de métodos de aprendizagem que visam estimular a criatividade, acompanhados do uso de ferramentas e informações que permitam aos

participantes identificarem o tipo de inteligência que predomina neles, a fim de fazer melhor uso das suas competências (Hogan, 1999; Watkins *et al.*, 2002)

Tendo em conta a complexidade do cérebro humano, uma aprendizagem efetiva deve apelar ao desenvolvimento de múltiplas inteligências, assim como à execução de tarefas e atividades que permitam a todos os alunos a oportunidade de se envolverem em níveis elevados de pensamento e raciocínio crítico (Watkins *l.*, 2000). Ou seja, continuam, o processo de aquisição de conhecimento é conscientemente influenciado e, portanto, a aprendizagem é acelerada. Além disso, para estes autores, este processo procura, sobretudo, que os alunos participem na aula, compreendam os elementos que favorecem a sua aprendizagem e os apliquem na sua vida escolar e pessoal, e que dominem os princípios, técnicas e ferramentas, que lhes permitam assimilar mais fácil e mais rápido, consolidando a aprendizagem.

Como afirma Biggs (1993), aprender é um processo de construção individual e social que o aluno deve regular. O aluno... No entanto, salienta que são necessárias quatro condições para uma aprendizagem efetiva:

- Base de conhecimento bem estruturada;
- Contexto motivacional adequado;
- Atividade do aluno;
- Interação com os outros.

Uma aprendizagem autónoma e de qualidade é alcançada através do confronto de situações em que os alunos precisam aplicar novos conhecimentos para tomar decisões e resolver problemas de modo reflexivo. Assim, um aluno eficaz é versátil, pode utilizar ativamente diferentes abordagens e estratégias para diferentes contextos objetivos, por exemplo, criando conhecimento em conjunto com os outros através de um projeto, ouvindo ativamente uma exposição, estabelecendo diálogo com pessoas de diversas posições ou expandido papéis sociais com a família.

Watkins *et al.* (2000), acrescentam que um aluno eficaz é: ativo e estratégico; possui habilidades de cooperação, de diálogo e criação de conhecimento com os outros; é capaz de desenvolver metas e planos; monitoriza sua própria aprendizagem e é versátil em diferentes contextos. Para estes pedagogos, a aprendizagem eficiente pode ser vista como um ciclo virtuoso já que promove o processo da aprendizagem e tende a melhorar o resultado.

Nos resultados, Watkins *et al.* (2000) salientam que uma aprendizagem efetiva envolve os seguintes resultados: conhecimento mais conectado; maior variedade de estratégias; maior complexidade de entendimento; ação planeada para os objetivos e o contexto; maior participação ativa e autodireção; abordagem mais reflexiva; emoções mais positivas e adesão à aprendizagem; visão mais desenvolvida do futuro como aprendiz; maior facilidade em aprender com os outros; e maior senso de participação numa comunidade de conhecimento. Segundo os autores referidos, a aprendizagem efetiva é promovida pela atividade, com reflexão e construção de sentido, pela colaboração para a aprendizagem, pela responsabilidade do aluno pela própria aprendizagem e por aprender a aprender. Só aprendendo a aprender o aluno se transforma no aluno de si mesmo, com o apoio do professor.

Existem, assim, diferentes ciclos de aprendizagem para cada um dos elementos referidos. Promover a aprendizagem efetiva solicita o envolvimento ativo com materiais, pessoas e ideias, sendo necessário uma reflexão ativa, investigação e criação de sentido. Não é suficiente estar envolvido em atividades que não impliquem reflexão, pois o potencial da aprendizagem é perdido. A reflexão consolida o conhecimento, que a simples memorização não atinge. Além disso, a promoção da aprendizagem efetiva permite desenvolver competências de ordem superior. Do mesmo modo, quando os alunos gerem a sua aprendizagem desenvolvem competências interpessoais e de gestão, assim como desenvolvem competências de comunicação. Já o professor pode focar-se em questões de alto nível e aliviar as suas tarefas.

### **2.1. Condições para uma aprendizagem efetiva**

Na perspetiva de Butler (1982), para que ocorra uma aprendizagem, efetiva deve ter-se em conta o seguinte:

- a) As necessidades dos alunos: a aprendizagem só pode ocorrer em resposta às necessidades dos alunos. Quando existe uma forte motivação do aluno e se estabelecem metas definidas dirigidas para o sucesso, a aprendizagem será mais eficaz.
- b) Preparação para aprender: a preparação para aprender é essencial para uma aprendizagem eficaz. A aprendizagem específica não ocorrerá até ao momento decisivo em que os alunos estejam preparados.

- c) Situação: a situação é um aspeto importante no processo de aprendizagem. O tipo de situação disponível para o aluno determina a qualidade e a velocidade da aprendizagem. As situações informais de aprendizagem encontram-se no meio familiar e no meio escolar. As situações formais de aprendizagem podem ser proporcionadas pelo professor para que resulte esta resulte.
- d) Interação: o aluno, com suas necessidades e objetivos, aprende mediante a interação/situação de aprendizagem. Quanto mais numerosas e satisfatórias forem as interações, melhor será a aprendizagem (Butler, 1982).

Do mesmo modo, também Watkins et al. (2002), apontam que as escolas, professores e alunos podem promover uma aprendizagem eficaz nas escolas e sala de aulas.

### **3. A importância do contexto, da escola e do professor como facilitadores da aprendizagem**

As escolas que promovem uma aprendizagem efetiva enfatizam a motivação intrínseca e o desenvolvimento de relações sociais. Os alunos aprendem a organizar e a relacionar-se dentro e fora dos seus limites. Eles antecipam problemas futuros e procuram uma revisão contínua. As escolas enriquecidas pela aprendizagem efetiva têm uma visão mais alargada do mundo atual e promovem esses valores nos seus alunos. Já os professores, por um lado vêem os colegas como um recurso e partilham informação e conhecimento, para lá do companheirismo profissional e pessoal.

Além disso, quanto maiores as oportunidades de formação dos professores, mais completa é a sua preparação pedagógica e didática e consequentemente melhor a aprendizagem dos alunos tendem a aprender: os alunos obtêm melhores resultados nas escolas enriquecidas pela aprendizagem, de alunos e professores (Rosenholtz, 1991). Isso requer a formação contínua dos professores. A aprendizagem dos professores gera neles uma mudança íntima: abre um ambiente confortável para as diferentes experiências serem desenvolvidas na aula, confiando nos alunos e no grupo; ajuda a despertar e esclarecer os propósitos dos alunos, bem como os objetivos do grupo e não apenas os propostos pelo professor; cria no docente a confiança de que o aluno realmente deseja alcançar esses objetivos significativos; conduz o professor a organizar e disponibilizar ao aluno uma ampla gama de recursos para a aprendizagem (livros, materiais, equipamentos, material audiovisual, ajuda psicológica); constitui um recurso flexível capaz de

fornecer assistência ao grupo; incentiva o professor a esforçar-se mais por desenvolver uma relação empática e afetuosa; provoca no docente o reconhecimento das suas próprias limitações (Boulton-Lewis, Smith , & McCrindle, 2001). Ou seja, a aprendizagem empodera os professores com mais recursos, confiança e sociabilidade.

Podemos constatar que o conceito de aprendizagem tem vindo a ser alterado. Atualmente, há uma mudança no ensino de forma a promover uma aprendizagem ativa e centrada no aluno de forma a desenvolver pensamento crítico. Além disso, os alunos solicitam o feedback imediato a uma maior variedade de estímulos. Aos professores cabe a tarefa de determinar se as estratégias e processos selecionados são os melhores para uma aprendizagem efetiva e genuína.

Por fim, podemos concluir que a aprendizagem efetiva é mais do que apenas os resultados de um bom ensino. Ela é aprimorada por um ambiente de aprendizagem que inclui interações ativas entre professores, alunos, colegas e funcionários, e dentro de cada um destes grupos.

#### **4. Tecnologias digitais no processo de Ensino-aprendizagem**

As novas tecnologias digitais da informação e de comunicação (TIC) permitem criar, armazenar, transmitir, recuperar e processar informação em dimensões espaciais e temporais até agora inéditas. Este avanço técnico tornou-se num desafio para os sistemas de educação formal, uma vez que as TIC oferecem modalidades modernas e transmitir conhecimentos e produzir aprendizagens. As TIC fazem parte de um novo paradigma tecnológico em que vive o ser humano (Castells, 2007), pois transcendem a educação, apresentam um impacto social global que abrange uma nova forma de organização económica, social, política e cultural (a sociedade da informação) e comportam novas maneiras de trabalhar, de comunicar, de relacionar, de aprender, de pensar, de viver (Coll & Monereo, 2008).

A conversão da informação em conhecimento útil para a resolução de problemas é essencial para a aprendizagem que se procura realizar, principalmente na educação formal. Por conseguinte, para além de serem um auxiliar no processo de externalização dos modelos mentais a utilização de ferramentas cognitivas reforça o conhecimento do aluno (Jonassen & Hoan Cho, 2008).

Esta apropriação simbólica é possível com a ajuda das tecnologias (Coll & Monereo, 2008) e neste sentido, defendem estes autores que a incorporação das TIC na vida dos alunos, do mesmo modo que outras tecnologias noutras épocas, altera a sua forma de conhecer, de pensar, de comunicar, de aprender e de conhecer. Tudo porque as TIC permitem-lhes, entre outros exercícios: assumir no ciberespaço representações virtuais da sua personalidade; pensar na medida em que devem ser dotadas de competências cognitivas que permitam converter a informação em conhecimento; comunicar, pois são meios através dos quais podem trocar informação e reproduzi-la em qualquer lugar e momento; aprender, uma vez que através da rede os alunos podem criar diversos tipos de identidade que lhes permitem diversas formas de aprendizagem com os demais, designadamente através de jogos interativos e por intermédio da utilização de ferramentas como os blogs ou as wikis, e pela interação síncrona, como os chats e assíncrona, como os *fora* (Coll & Monereo, 2008).

Pensar as tecnologias digitais a partir da educação implica construir novos paradigmas e novos discursos, incluir novos códigos, novas representações e novas formas de comunicação. Estes novos instrumentos também nos levam a repensar os objetivos da educação atual e a rever os modelos e práticas de ensino-aprendizagem que a suportam.

As tecnologias de informação e comunicação na educação possibilitam, desde logo, revigorar o processo de leitura e de escrita, uma vez que atualmente os alunos estão mais sensíveis para os ambientes digitais porque estes possibilitam um maior grau de interação através de dispositivos eletrónicos, *smartphones*, televisão digital, videojogos e a Internet. São um fenómeno social, mas também educativo, pois as dimensões pessoais, sociais e culturais, da aprendizagem revelam uma importância significativa, designadamente as ocorridas com as alterações da aprendizagem individual para a coletiva desenvolvida nas culturas da Internet pelos jovens (Kafai & Burke, 2013).

Wing (2006) refere que à leitura, à escrita e à aritmética, devemos acrescentar o pensamento computacional enquanto capacidade analítica de uma criança. O que deve provocar a inclusão de módulos de programação e código no ensino básico, secundário e superior (em geral). Referindo-se ao modo conceptual e não à programação, a autora afirma que esta mudança não está relacionada com uma competência de aprendizagem rotineira, mas com uma forma de complementar e

combinar o pensamento matemático e de engenharia. Isto é, o modelo refere ideias e não artefactos: é uma perspetiva educativa para todos e em todos os lugares.

Dependendo da forma como são implementadas, as tecnologias de informação e de comunicação podem ter um impacto que facilite ou restrinja a sua utilização, mormente nos casos em que os alunos possuem uma lacuna digital, se alienem do seu uso e se fechem num grupo automarginalizado. Assim, este eventual fosso obriga a uma reflexão sobre o modo como devem ser aproveitadas as tecnologias de informação e de comunicação, para que estas sejam utilizadas em prol da comunidade. Em contraste com a educação tradicional, as opções pedagógicas e didáticas com suporte nas tecnologias de informação e comunicação têm maior impacto, tornando mais eficiente o que anteriormente era executado manualmente, associando-se ainda à prestação de serviços com custos inferiores, alcançando os objetivos previstos com maior eficiência económica (Yin, Kwok, & Magdalena, 2002).

No entanto, a utilização e a introdução das tecnologias de informação e comunicação nas escolas ainda é limitada por fatores, entre os quais se destacam: o acesso aos recursos, os incentivos para a mudança, a idoneidade no conhecimento, a motivação, as políticas escolares e nacionais.

No início, as TIC foram introduzidas nas escolas focando-se essencialmente na melhoria da aprendizagem individual. No entanto atualmente devido à sua proliferação têm sido consideradas como ferramentas de aprendizagem em grupo e de conceção social do conhecimento. A tecnologia converteu-se num elemento criador de espaços de comunicação, num sistema de partilha de documentos, de escrita em grupo, de discussão através de *fora* virtuais, entre outras. No entanto, a tecnologia não é um substituto da aprendizagem realizada no processo educativo. A aprendizagem através de ambientes colaborativos pressupõe um desafio importante para as escolas, visto que introduz diferentes formas de trabalho em relação às utilizadas habitualmente, mas estes não devem ser reduzidas às tecnologias de informação e comunicação (Yin, Kwok, & Magdalena, 2002).

O objetivo da introdução real das tecnologias de informação nas escolas – e nas aulas! - é que os alunos e as próprias instituições educativas aprendam a partir de um modelo colaborativo, atendendo a que a dimensão social do conhecimento não afeta só o indivíduo mas também a instituição. Assim, a aprendizagem deixa de considerar-se como a aquisição de conhecimentos para ser reconhecida como um



processo de gestão do conhecimento através da participação social. Como refere Dias (2016, p. 167): “A liberdade intelectual afirma-se na voz social que faz do privado uma expressão no coletivo e, deste modo, participa na construção da identidade da comunidade como um bem comum”. Este é o requisito para incorporar a sociedade do conhecimento na rede social, mas a participação dos indivíduos só é exequível através do domínio das competências de literacia digital.

Os modelos de aprendizagem implicam diferentes abordagens das novas tecnologias de informação e comunicação. Veja-se o caso dos modelos behavioristas, cognitivistas e construtivista.

Para os behavioristas [cujo paradigma define], as técnicas e procedimentos didáticos fundamentam-se na aprendizagem como um processo automático de associação de estímulos e devem ser aplicados na eficácia dos reforços aplicados sobre o comportamento. Note-se que os behavioristas entendem que as ações dos indivíduos são iniciadas e controladas pelo ambiente, baseiam-se na recompensa e no reforço e partem do pressuposto que toda a ação que produz satisfação tende a ser repetida e resolvida. Para a matriz behaviorista no ensino o comportamento existe simplesmente quando se pratica (Skinner, 2000). Assim, para estes pensadores o ensino informatizado surge por três motivos: os pessoais, relacionados com a dificuldade em aprender matemática; os científicos, devido ao avanço da lógica moderna; e os políticos, especialmente com a educação científica e tecnológica, dirigida pelo Estado.

Para os cognitivistas, as tecnologias de informação e comunicação são mais úteis quando o aluno e o professor interagem de forma síncrona porque fomentam a eficácia da aprendizagem. Neste modelo, a utilização das tecnologias de informação e comunicação ocupa um lugar de relevo, dada a relação empática entre a psicologia cognitiva e a informática. A sua perspetiva baseia-se na colocação de ferramentas informáticas à disposição dos alunos para que estes manifestem os seus conhecimentos (Crook, 1994). Este autor considera que a influência das tecnologias é essencial em todos os sistemas cognitivos de ensino, visto que o ensino assistido por computador considera os processos mentais dos alunos para resolver os seus problemas e erros e implica um ação especializada.

Já os construtivistas defendem que cada indivíduo constrói a sua própria realidade e conhecimento, através da interpretação das perceções do mundo que o rodeia. Para estes, o processo de ensino-aprendizagem parte de problemas

significativos que abrangem os desafios da realidade, para os quais os alunos têm que utilizar os seus conhecimentos para resolvê-los e encoraja-os a aprenderem em interação com os outros. Por conseguinte, um dos princípios da aprendizagem que o construtivismo fomenta é a necessidade de introduzir a aprendizagem no seio de contextos reais e significativos. Consequentemente, as tecnologias de informação e comunicação ubíquas no quotidiano dos alunos são instrumentos e ambientes de ensino-aprendizagem, que ajudam o indivíduo e facilitam a comunicação. Ambas as dimensões, a individual e a social, estão interligadas, de modo que através delas as crianças e os jovens acedem à informação e constroem o conhecimento num ambiente de aprendizagem colaborativo através do questionamento (Stahl, Koschmann, & Suthers, 2006).

As três teorias explicam a forma como aprendem os indivíduos. Neste sentido, as duas primeiras consideram a aprendizagem como algo externo ao sujeito preenchido com o conhecimento, enquanto o construtivismo considera o indivíduo como o autor da sua própria aprendizagem.

No entanto, Siemens (2005) e Downes (2004) propõem o conectivismo, uma teoria da aprendizagem para a era digital, que surge da necessidade de adaptação à circunstância do século XXI, caracterizada pela influência das tecnologias de informação e comunicação na forma de comunicar, de aprender com o trabalho colaborativo e na resolução de problemas dos indivíduos. Siemens (2005) concebe a aprendizagem como um processo externo ao indivíduo provocado por elementos que nem sempre estão sob o seu controlo e que não se transmitem. Para este autor, o conhecimento é formado por conexões e interações entre duas entidades e, neste pressuposto, o objeto de estudo desta teoria é descobrir como se produzem estas conexões e se desenvolvem em sociedade. O conectivismo está relacionado com a posição dos indivíduos que consideram as tecnologias de informação e comunicação nos ambientes educativos como ferramentas mediadoras para gerar conhecimento a nível individual e de grupo.

Em suma, a educação através das tecnologias de informação e comunicação cria novas relações simbólicas nas possíveis representações do mundo, bem como produz novos canais expressivos e novas linguagens. A alfabetização tem hoje uma dimensão digital e tecnológica indispensável, não devendo o Estado e as instituições deixar ninguém para trás neste processo.

## **5. Metodologias Ativas de Ensino**

A educação é um processo de construção que permeia várias tendências e métodos de ensino, tendo como matiz os princípios impostos pela própria sociedade e, simultaneamente, a necessidade de adequação ao contexto da sala de aula.

Não obstante, se verificar essa necessidade premente, durante séculos, a metodologia de ensino privilegiada foi a metodologia tradicional, que assentava numa série de indivíduos passivos que tinham como objetivo memorizar todos os conteúdos que o professor transmitia na sala de aula, tornando-se este o protagonista e o modelo principal. O currículo era rígido e uniformizado para todos. A avaliação era direcionada apenas aos resultados. Como tinha caráter institucional, o indivíduo era educado com base nos objetivos do Estado. A programação educacional era fragmentada em várias doutrinas independentes. O conteúdo trabalhado era apenas conceitual (Bransford, Brown, e Cocking, 2000).

No entanto, devido às transformações profundas que as sociedades têm vindo a sofrer e de forma a corresponder às necessidades da sociedade atual e dos alunos, diversas abordagens metodológicas têm sido incorporadas na sala de aula de forma a promover o desenvolvimento dos mesmos, entre elas a Metodologia Ativa.

A metodologia ativa surgiu a partir do Século XX, baseada na teoria de Piaget, uma vez que explica como se formam os conhecimentos. O desenvolvimento cognitivo é uma reorganização progressiva dos processos mentais, como resultado da maturação biológica e da experiência ambiental. Por outras palavras, os alunos constroem, primeiro, uma compreensão do mundo ao seu redor e, em segundo lugar, experimentam discrepâncias entre o que já sabem e o que descobrem no seu ambiente. Ignorar que os alunos são portadores de conhecimentos prévios pode dificultar o processo pedagógico e impedir a consecução dos objetivos (Perrenoud, 2000).

De acordo com Bransford, Brown e Cocking (2000), a metodologia ativa caracteriza-se por ser flexível e responder às características de cada aluno. O papel de liderança é desempenhado pelo aluno, sendo o professor o responsável por orientar o processo de ensino-aprendizagem e motivar os interesses dos alunos. Os conteúdos são trabalhados de acordo com os interesses e necessidades dos indivíduos e deixam de ser apenas conceituais para serem conceituais, procedimentais e atitudinais. Os manuais escolares passam para segundo plano, tornando-se a aprendizagem uma

experiência. Com esta metodologia, a avaliação é direcionada para o processo de aprendizagem. O conceito de globalização é introduzido e os conteúdos estão interligados em torno de uma ideia central, impedindo a fragmentação da programação educacional (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; e Armbruster, Patel, Johnson, & Weiss, 2009). Ou seja, a metodologia ativa tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base num estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando, desta forma, no envolvimento por parte do educando na procura de conhecimento.

Bonwell e Eison (1991) acrescentam que existem diferentes níveis de aprendizagem ativa, dependendo do envolvimento do aluno. Isto porque, para existir uma aprendizagem ativa os alunos devem fazer mais do que apenas ouvir: devem ler, escrever, debater, ou comprometer-se com a solução dos problemas. Ou seja, entendem que os alunos devem envolver-se em tarefas de pensamento de ordem superior, como analisar, sintetizar e avaliar.

Na mesma linha de pensamento, Villa e Cadete (2001) referem que a metodologia ativa tem como principais objetivos:

- Incentivar e motivar os alunos na procura de novos conhecimentos.
- Estimular a procura de elementos ainda desconhecidos, promovendo, desta forma, que o aluno procure, reflita e tome a decisão adequada para atingir os objetivos propostos, em experiências reais.
- Tornar o aluno responsável pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades de pesquisa, seleção, análise e avaliação de informações.
- Participar em atividades que lhes permitam trocar experiências e opiniões com os seus pares.
- Realizar processos de reflexão acerca do que fazem, como fazem e quais os resultados que alcançam.
- Conhecer o seu meio através de atividades, como trabalhos de projetos ou estudos de caso.
- Desenvolver aspetos como a autonomia, o pensamento crítico, as atitudes colaborativas, as competências profissionais e a capacidade de autoavaliação.
- Desenvolver a consciência grupal e a reflexão individual e coletiva da realidade quotidiana (idem).

Bonwell e Eison (1991) acrescentam que dentro do conceito da metodologia ativa, existem diferentes atividades que podem ser desenvolvidas de forma a potenciar a aprendizagem do aluno, nomeadamente, o debate/discussão em sala de aula<sup>1</sup>, perguntas para a turma, atividades de promoção de troca de ideias, exercícios escritos curtos, pesquisa de opinião, entre outros. Estas atividades podem ocorrer presencialmente ou em ambiente *on-line*. Segundo os autores referenciados a discussão exige que os alunos pensem criticamente sobre o assunto e usem a lógica para avaliar as opiniões tanto de si próprios, como dos colegas. Por outras palavras, espera-se que os alunos discutam os conteúdos de forma construtiva e inteligente. A discussão é uma atividade eficaz de acompanhamento, desde que o assunto já tenha sido antecipadamente abordado (Weimer, 2015).

Por outro lado, Brookfield (2005) refere que a discussão como método de aprendizagem ajuda os alunos a explorar uma diversidade de perspetivas, aumenta a agilidade intelectual, revela respeito pelas opiniões e experiências dos outros, desenvolve hábitos de aprendizagem colaborativa e ajuda os alunos a desenvolver competências de síntese e integração.

Neste trabalho, são explorados dois métodos para experimentar a eficácia da aprendizagem ativa: *Think-Pair-Share* e *Just-in-Time*.

### **5.1. *Think – Pair - Share***

*Think-Pair-Share* (Pensar-Emparelhar-partilhar) é uma **atividade** de reflexão em grupo acerca da aula anterior e, que posteriormente é partilhada com o resto da turma como parte de uma discussão formal. Isto é, permite que os alunos possam identificar e relacionar o seu conhecimento com o dos outros (Bonwell & Eison, 1991).

É durante essa discussão formal que o docente deve esclarecer conceitos mal compreendidos. Além disso, permite ao docente organizar o conteúdo e perceber quais as posições dos alunos relativamente aos tópicos apresentados. Além disso, este método economiza tempo tornando a aula mais interativa (Radhakrishna, Ewing e Chikthimmah, 2012). No entanto, para que tal aconteça, os alunos precisam de ter abordado o assunto previamente.

---

<sup>1</sup> Embora o debate ou discussão de um determinado tema possa ser conduzido em grupos relativamente grandes, esta atividade é mais eficaz em ambientes de grupos menores.

Embora revele enormes benefícios na sala de aula, esta atividade não deve ser aplicada em turmas numerosas devido às restrições de tempo e a questões logísticas (Bonwell & Eison, 1991). O grupo deve ser reduzido, entre três a seis alunos que recebem uma tarefa, ou mais, para desenvolverem juntos. Essa tarefa pode ser para responder a uma questão ou para ser apresentada ao resto da turma.

Nesta atividade o professor deve certificar-se que os alunos escolhem um líder para o grupo de forma a atingirem o objetivo da atividade. Esta é um excelente exemplo de aprendizagem ativa, uma vez que permite aos alunos reverem o trabalho antecipadamente de forma a participarem (McKinney e Kathleen, 2010).

## 5.2. *Just In time*

O método *Just-in-Time* (tradução, na hora) de ensino-aprendizagem foi apresentado por Novak, Patterson, Gavrin e Christian (1999). Trata-se do uso de tarefas realizadas pelos alunos na internet como *feedback* de ajustamento pelo professor das lições para os temas mais difíceis, através de respostas rápidas prévias à aula pelos alunos a questões emergentes da matéria. Para Novak e Marrs (2004), o *Just-in-Time Teaching* (JiTT), garante três vantagens:

- incorpora a pedagogia de ensino ativo, possibilitando a passagem da transferência de conceitos para a preparação da aula pelos alunos e concentrando a aula na solução cooperativa de problemas;
- proporciona oportunidades estruturadas (o *Just-in-Time* é ensino estruturado) para os estudantes *construírem* (na linha da filosofia do construtivismo de Jean Piaget – ver Wadsworth, 1996) conhecimento novo;
- fornece *feedback* imediato da compreensão dos alunos, através das respostas às questões abertas prévias à aula, para adaptação da lição.

Brame indica três exercícios do ensino *Just-in-Time*:

- *Warm-Ups*: previamente à exposição dos conceitos em aula, os alunos devem responder *online*, na internet, a questões abertas simples, para os preparar para respostas mais complexas em grupo durante a aula, que deve focar-se nos temas em que os alunos precisem de mais ajuda.
- *Puzzles* (quebra-cabeças): tarefas simples realizadas na internet para perceber o nível de compreensão de um determinado assunto e ajudar a estruturar uma sessão de conclusão (*wrap-up session*) desse tema.

— *GoodFors*: trabalho escrito para ligação da aula ao mundo real, atualização da matéria e desencadear o debate em aula. Depois de se completar um capítulo da matéria, os alunos vão aplicar os conceitos a situações da vida real, para desenvolver o seu interesse no tema (Simkins e Maier, 2010).

De Simkins e Maier (2004) veja-se ainda um artigo sobre a adaptação do método de ensino *Just-in-Time* ao ensino da economia..

De acordo com Ueckert e Gess-Newsome (2006), o método *Just-In-Time* aplica-se do seguinte modo. O professor cria duas a quatro questões abertas baseadas na matéria para aquela aula e nos textos de leitura prévia da aula. Os alunos devem responder em linha às questões até duas horas antes da aula. Os alunos podem ganhar créditos por participarem no questionário ou ser classificados pela exatidão das respostas. O professor analisa as respostas para perceber os erros mais comuns. A lição é então adaptada *just-in-time* pelo professor, aliviando o tempo previsto para conceitos compreendidos e concentrando o esforço nos conceitos mais difíceis.

Mais recentemente, em balanço do caminho percorrido, Novak (2011) concluiu que o método *just-in-time* tem sido eficaz na melhoria do clima da aula, na motivação dos alunos e no estímulo de uma aprendizagem mais profunda.

O *Just-In-Time* na educação inclui-se no conjunto de pedagogias designadas por *classroom flip* (inversão da aula) que, por sua vez, se integram na **aprendizagem ativa**. A aprendizagem ativa incentiva os alunos a envolverem-se com a matéria, participar na aula e colaborar com os colegas, usando técnicas como: discussão em aula, *think-pair-share*, *just-in-time*, dramatização (*role playing*), revisão pelos pares (*peer review*), questionamento socrático, aprendizagem baseada em jogos (Popescu, 2015).

A inversão da aula que consiste na passagem da assimilação de conhecimento da aula para fora dela, libertando tempo para aplicação de assuntos mais complexos e resolução de problemas, em aula (Demetry, 2010) – ver também Lage, Platt e Treglia (2000). Assim, o esforço e tempo dedicado em aula à exposição e demonstração da matéria em aula é significativamente menor. Por outro lado, como salientam Bergmann, Overmyer e Willie (2011), que procuram desfazer os mitos e enfatizar a realidade, a inversão da aula consente que os alunos, mesmo os faltosos, se mantenham a par da matéria através das lições semanais *online* a que podem assistir quando quiserem.

Roach (2014) chama à *aula invertida* uma “aplicação natural do ensino pessoal”, permitindo uma aprendizagem ativa e colaborativa, mas considera que é mais um complemento do que um substituto da lição em aula. E estranha que a aula invertida não tenha sido adotada até agora no ensino da economia desde que a obra de Novak foi publicada em 1999, dada a disponibilidade de tecnologias para a criação de lições *online*, mais ainda quando o crescimento do *Youtube* reduziu as barreiras à entrada na adaptação da prática pedagógica, com o *upload* fácil e gratuito de vídeos e o livre acesso da sua visualização pelos alunos e outros interessados.

Porém, a criação, gravação e edição, dos vídeos constitui uma barreira porque os professores não têm, na generalidade, essas competências tecnológicas e artísticas específicas e, quando as têm, temem a comparação que inevitavelmente os alunos fazem com os vídeos profissionais de cinema, televisão e de *youtubers*. Além disso, as instituições de ensino superior e, menos ainda as do ensino secundário, têm poucos recursos humanos e tecnológicos, para a edição destes vídeos, encontrando-se o professor na contingência de criar a *storyline* e o guião, arranjar o cenário, tratar da iluminação e do som, ensaiar e gravar o vídeo, editá-lo e fazer o seu *upload*.



## **CAPÍTULO IV – Prática Pedagógica**

### **1. A Educação em tempo de pandemia**

O ano de 2020 é um ano sem precedentes na história da educação, atendendo a que a pandemia COVID-19 disseminou-se para todos os recantos do planeta, com impacto em todas as áreas da vida privada e social, económica e cultural, incluindo a educação.

Segundo a UNESCO, em documento citado por Gianninr e Saavedra (2020), um em cada cinco alunos das escolas primárias e secundárias a nível mundial foi diretamente afetado pelas medidas de contenção para travar a epidemia em 190 países do mundo. Ou seja, 1,57 mil milhões de alunos, cerca de 90% da população estudantil mundial, foram afetados pelo encerramento das escolas. A sua maioria atualmente está ainda privada de aulas presenciais.

O distanciamento social estabelecido pela pandemia provocou nos alunos e nos professores a privação das aulas presenciais e angústia da perda do contacto com a comunidade escolar. E, se no princípio da pandemia o encerramento das escolas provou uma certa euforia pela antecipação das férias, passado algum tempo começou a sentir-se a falta das salas de aula e do contacto direto com professores, com os colegas e com o próprio espaço. Por isso, será útil investigar as consequências da pandemia e das medidas que os governos e as instituições, no sistema escolar e nos seus componentes (professores, alunos, funcionários, dirigentes), bem como os efeitos que deixará a pandemia após a passagem desta fase aguda.

A escola, como uma instituição da modernidade consolidou-se através dos sistemas educativos e de, algum modo, foi sacralizada como caminho milagroso do bem-estar e da evolução económica e social e do desenvolvimento.

Desta forma, estabeleceu-se que todas as crianças deveriam ir à escola porque esta proporciona-lhes educação para o futuro. Neste sentido, a expressão educação para o futuro apresenta diferentes significados para todos nós que a utilizamos. Para uns, consiste em coadjuvar o desenvolvimento das potencialidades humanas no seu todo; para outros, adquirir competências e formar cidadãos em convivência e aprendizagens socio-emocionais; e para alguns mais, fomentar as aprendizagens que transformarão o indivíduo num ser produtivo e mais sociável. Para Morin (2000, p. 47), a educação do futuro “deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” perante a qual os seres humanos se têm de reconhecer na sua

“humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano”.

A suspensão anormal da atividade escolar, excluindo fins-de-semana, feriados e férias, por um período largo é rara. Pode acontecer em período de guerra, de catástrofe ambiental, de revolução política, mas à escala global e por tempo tão longo (um semestre, pelo menos) é inédita. Ainda, para mais, neste momento não se sabe ainda muito bem como as atividades escolares *in loco* serão retomadas e em que moldes.

Segundo Morin (2000, p. 47) o modelo quase universal da escola obedece a funções elementares na regulação social. Delimita a utilização do tempo ao longo do dia, fixa previamente alguns períodos de férias, cuida das crianças para que os seus pais possam aceder ao mercado de trabalho, concede diplomas e dá sustento a inúmeros indivíduos. Para além disso, determina ciclos vitais etários, escalonando a sociedade com base na idade, reproduzindo por vezes condições sociais de desigualdades.

Na perspetiva de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 63), a escola é uma unidade primária e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo, e neste pressuposto o ensino deve contribuir para “formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente”; “promover a formação global para melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes” para a vida numa sociedade que é hoje “técnico-informacional”; “desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autónomo, consciente e crítico da cidadania; formar cidadãos ao mesmo tempo “éticos e solidários”. A pandemia produzida pelo coronavírus, ao encerrar os espaços físicos das instituições educativas, cancelou o seu lado coletivo e criativo, ou seja, parte da sua capacidade de promoção humana. O que ficou da instituição foi parte da sua função reguladora elementar, como certificar e criar ciclos etários, daí a urgência em salvar o ano escolar, com o ensino à distância, e a criação de dossiês de experiências, que não são mais do que a marcação, verificação e classificação, das tarefas realizadas.

Neste sentido, a escola conserva a sua função de calendarização dos ciclos sociais. Para além disso, a escola mantém-se ativa como reguladora social durante a pandemia devido à sua centralidade no tempo moderno. Esta história permitiu-lhe, por exemplo, entrar no mundo digital de forma rápida, embora com alguns sobressaltos, isto porque a educação e a própria escolarização tiveram o mundo digital e as novas

tecnologias como uma das suas preocupações nos últimos anos. No entanto, como refere Hueso (2012), as tecnologias não podem substituir a boa escola, nem o bom docente, pois a educação é muito mais que informação e comunicação. Tal como, os textos escolares anteriormente, nem os computadores hoje, substituem o contacto, a interação humana e o afeto que são um meio essencial da aprendizagem, nomeadamente de crianças e jovens.

Face à pandemia global, as ações mundiais foram convergindo, também nos procedimentos relativos ao sistema escolar. Para além das medidas sanitárias, os países focalizaram-se em garantir a continuação da aprendizagem evitando a sua suspensão. Neste sentido, foram tomadas diferentes medidas, tais como a introdução ou o alargamento das atividades existentes da educação à distância, plataformas de contacto e partilha em linha, o estímulo de docentes e administradores escolares para a utilização de diferentes aplicações tecnológicas, criação e difusão de conteúdos educativos através da televisão e de outros meios de comunicação, incentivo da utilização das aplicações já existentes na comunicação entre docentes, alunos e efetuaram-se campanhas de sensibilização e estratégias de comunicação sobre a educação à distância (Chang & Yano, 2020).

No entanto, os centros escolares e de formação têm um efeito de promoção individual e assim de criação de bem-estar e redução das desigualdades. Dispõem do potencial de corrigir nos mais desfavorecidos economicamente, parte das consequências que o ambiente familiar de pobreza endémica tem nas oportunidades e trajetórias escolares, académicas e laborais das crianças, adolescentes e jovens. Esse efeito promotor desvanece-se quando desaparece a entidade escola como espaço de trabalho e a aprendizagem passa para o ambiente familiar, porque se torna dependente dos recursos desse meio de recursos desiguais na formação e na disciplina.

Ou seja, no contexto atual, os alunos de contexto familiar e social mais vulneráveis que ficaram sem acesso ao serviço educativo vão perdendo gradualmente as aprendizagens adquiridas e não integram novos conteúdos, enquanto os alunos que vivem em ambientes mais favoráveis continuam a aprender e reforçam o que adquiriram. Como refere Flores (2020), “quando os pais têm condições emocionais, físicas e económicas, escolaridade elevada e boas infraestruturas” as aprendizagens continuam. Os alunos podem perder parte da socialização, “mas prosseguem os seus caminhos”, enquanto “os mais desfavorecidos saíram penalizados”. Para Flores (2020), os alunos de ambiente familiar e social são aqueles alunos para quem a escola faz mais

a diferença, pois são esses que “encontram na escola uma tábua de salvação para o presente e uma forma de alimentar os sonhos para o futuro”. Descontada a versão idílica da escola, que também tem elementos de tensão e opressão, até criminal, em zonas mais degradadas, não há escola sem contacto humano social.

Perante a abrupta interrupção das atividades escolares, os sistemas educativos de todo o mundo recorreram essencialmente aos meios digitais para dar continuidade ao ensino. Esta emergência também revelou as carências e as desigualdades, quer da disponibilidade desses recursos, quer da preparação de professores e alunos para transitar para o ensino à distância. Assim, e para enfrentar a ameaça da doença do COVID-19, a ONU - Organização das Nações Unidas (2020) propôs um conjunto de 10 estratégias para garantir nos países o prosseguimento do ensino.

1. Escolher as tecnologias apropriadas de acordo com os serviços existentes e com as competências dos alunos e dos professores. As ferramentas podem incluir, entre outras, sítios na Internet, aulas de vídeo e transmissões televisivas e radiofónicas;
2. Assegurar-se que os programas são inclusivos, isto é, que garantam o acesso a todos os alunos.
3. Ter atenção à proteção de dados, garantindo a segurança das comunicações *online*;
4. Dar prioridade aos desafios psicossociais sem prejuízo dos problemas educacionais;
5. Organizar um calendário;
6. Apoiar pais e professores na utilização das tecnologias digitais;
7. Introduzir diferentes abordagens e limitar o número de aplicações tecnológicas;
8. Criar regras e avaliar a aprendizagem dos alunos;
9. Definir a duração das unidades de acordo com a capacidade dos alunos;
10. Criar comunidades e ampliar as ligações (ONU, 2020).

Estes tempos de caos e aflição exigem respostas robustas das autoridades e instituições nos processos de ensino e aprendizagem. Por mais mortífera e dolorosa, que seja a pandemia, ela desafia o sistema educativo a criar e gerir novas formas de ensinar e a aproveitar os recursos informáticos para estruturar o conhecimento. Isso implica reformular políticas e programas em matéria educativa, e determina que as

organizações, os seus dirigentes e agentes, e quem com elas interaja, estejam preparadas para as contingências futuras de impacto semelhante. Nessa linha, já Morin (2000), recomendava que a educação se preocupe em saber enfrentar a incerteza e saber ensinar a compreensão. Porque só estando livre e capaz de compreender, por si, se pode enfrentar os problemas que a vida coloca.

## **2. Identificação e Objetivos da Unidade Didática**

A PES decorreu no âmbito das disciplinas de IPP III E IPPIV. Devido à pandemia COVID 19 – foram programadas 4 aulas PES, cada uma com a duração de 90 minutos. A investigação sobre a prática pedagógica incide sobre o tema “Comércio e Moeda” – Unidade 4, subunidades: 4.1. Comércio noção e tipos e Subunidade 2.2 A evolução da moeda formas e funções.

Os objetivos de aprendizagem definidos no Programa da disciplina traduzem-se nos seguintes:

- Definir economias de escala;
- Indicar os fatores que permitem as economias de escala;
- Dar a noção de deseconomias de escala;
- Indicar os fatores que contribuem para as deseconomias de escala;
- Explicar em que consiste a atividade da distribuição;
- Justificar a importância da distribuição. (ME, 2001. E DGE, 2018).

## **3. Planificação**

As planificações retratam este processo de ensino aprendizagem que acredito ser eficaz (Apêndice 2), em que o aluno é o protagonista ativo do seu próprio saber e o professor um orientador e mediador de informação e conhecimento.

Segundo Arends (1995), os professores têm a possibilidade de planificar as aulas em vários períodos de tempo:

- Planificação anual;
- Planificação do período;
- Planificação da unidade;
- Planificação semanal
- Planificação diária.

Ao processo de orientar uma ação, de pensar sobre a prática a realizar dá-se o nome de planificação. A planificação é um processo crucial para auxiliar a prática pedagógica, contribuindo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Ela facilita ao professor desenvolver e controlar estratégias e recursos para concretizar os objetivos definidos na disciplina. É na planificação que se elabora uma lista de todas as ideias, métodos, estratégias e recursos a utilizar que se entenda mais adequado e pertinente face aos conteúdos a lecionar.

No entanto, os planos deverão ter um caráter flexível e devem ser ajustados para as contingências que possam ocorrer durante a lecionação das aulas. O plano inicial poderá, e deverá, ser sempre melhorado. Para a concretização da planificação de longo prazo para a unidade didática em questão, sugere-se (no Anexo II) uma lista de ideias, métodos, estratégias e recursos, a utilizar.

A planificação serviu de fio de condutor para a concretização dos objetivos de aprendizagem pretendidos para a Unidade 4.

No que diz respeito à planificação a curto prazo é destacado o seguinte: conteúdos, objetivos, atividades, métodos/estratégias, recursos e avaliação.

Para orientação do trabalho a realizar considerei relevante incluir o desenvolvimento da aula, questões para avaliação e outras observações. A planificação foi ajustada aula a aula.

A planificação de médio prazo foi concretizada com recurso ao cenário de aprendizagem.

### **3.1. Planificação de Médio Prazo (Unidade)**

Segundo Arends (1995), a planificação de médio prazo (Apêndice 2), ou planificação por unidade, determina a lecionação de aulas durante vários dias, semanas ou até meses. Segundo Zabala (1992, p. 48), a planificação pode ser entendida como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos” que há-de incluir “os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”. Neste pressuposto, o professor assume o controlo da sua planificação, tendo a responsabilidade um conjunto de tomada de decisões.

O plano deverá ter um caráter flexível, passível de ser alterado consoante o desenvolvimento da aula e deve sempre ser ajustado a situações imprevisíveis. Para a

elaboração da planificação de médio prazo, recorreremos primeiramente às diretrizes da planificação de longo prazo, onde é especificada a nossa base de trabalho.

No que concerne à planificação de curto prazo, Arends (1995) refere que se trata de um plano diário, isto é, uma planificação que configura as tarefas diárias a concretizar e que executa as planificações de longo e médio prazo. O autor destaca a planificação a curto prazo como a que exige mais atenção dos professores, a qual define metaforicamente como um *road map*.

Os planos de aula devem ser passíveis de alterações, pois uma aula deve ser dinâmica, deve promover as relações interpessoais, a diversidade de interesses e características dos alunos. Segundo Braga (2004, p.72), a planificação é “um método e um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação” e, por isso, consiste numa “atividade flexível, interativa, aberta e incompleta”.

### **3.2. Plano de Aula**

Anastasiou e Alves (2009) referem que, durante demasiado tempo, as ações dos professores eram organizadas a partir dos planos de ensino que “tinham como centro do pensar docente o ato de ensinar; portanto, a ação docente era o foco do plano” (2009, p. 64).

Presentemente, como se tem referido na teoria construtivista, defende-se a importância da construção de um processo colaborativo com o aluno em sala de aula e o aluno o centro e o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, planear as aulas, assume uma importância muito grande no trabalho do docente e dos grupos escolares. Aí se definem “objetivos a serem alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado para o alcance dos objetivos, estratégias e recursos”, que o docente “vai adotar para facilitar a aprendizagem, critérios de avaliação, etc.” (Gil, 2012, p. 34). Então, um plano de aula deve conter os dados de identificação da disciplina, os objetivos, as competências a atingir, o conteúdo programático, a metodologia, a avaliação e ainda referências complementares da disciplina. Gandim (1994), Barros (2007), Gil (2012), Anastasiou e Alves (2009), concordam que não há um modelo fixo a ser seguido. O que a planificação deve conter, é uma sequência coerente e os elementos necessários para o processo de ensino e de aprendizagem.

Os planos de aula devem adaptar-se não só às exigências didáticas e concepções pedagógicas da disciplina, mas também ao perfil dos alunos. Os objetivos traduzem o que os alunos deverão, compreender, analisar e avaliar ao longo da disciplina. Por isso, se entende que os objetivos devem ser elaborados com frases incitadas com verbos no infinitivo, convocando a ação. Seguem os conteúdos programáticos onde são incluídos a descrição dos conteúdos elencados no programa da disciplina. Estes objetivos podem ser divididos em gerais e específicos.

O plano de aula é o esboço esquematizado de forma sintetizada, desenhando uma situação de didática concreta da aula. Para um melhor aproveitamento, os professores devem seguir as suas fases: “preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação” (Libâneo, 1993, p. 241).

### **3.3. Recursos Didáticos Utilizados nas aulas de PES**

Com a definição do plano de aula pretendeu-se dar ênfase ao método expositivo e interrogativo, uma vez que estas aulas são mais de natureza prática. Isso exige mais trabalho colaborativo entre os alunos. Segundo Ferro (1999), o método expositivo é um processo em que o professor desenvolve os conteúdos oralmente. Cardoso (2013) defende que a aula expositiva é um método de ensino no qual o professor expõe em sala de aula conteúdos visando a sua compreensão pelos alunos.

Na perspectiva de Barbosa (2001), o professor, ao selecionar os recursos didáticos, deve ter em consideração os seguintes aspetos:

- Verificar se são adequados à metodologia escolhida, analisar se são adequados aos objetivos que se pretende alcançar, verificar se o aluno conhece e sabe usar o recurso;
- Testar as condições de funcionamento e planejar as etapas do seu uso, para evitar imprevistos e eventuais falhas.

O autor considera que a utilização dos recursos didáticos deve ser um meio para melhor concretizar os objetivos da aula. Todavia, o excesso de utilização do mesmo recurso pode provocar desmotivação por parte dos alunos. Não obstante, refere



que é um método centrado no professor e que, por isso, pode ser um inconveniente para a participação ativa dos alunos.

Os recursos didáticos devem servir os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem definidos. Estes recursos são selecionados para apoiar a aquisição dos conhecimentos e domínio das competências, mediante uma assimilação mais fácil e estímulo do interesse. Nesse sentido, os recursos didáticos apresentados nas planificações elaboradas têm os seguintes objetivos principais sobre os alunos:

- Facilitar a assimilação e consolidação de conhecimentos;
- Potenciar a memorização;
- Captar a atenção;
- Ativar o sentido crítico e o debate;
- Dinamizar a atividade dos alunos.

A seleção dos recursos didáticos deve ser realizada atendendo à especificidade do tema a apresentar. Existem vários tipos de recursos didáticos que o professor dispõe para utilizar na prática pedagógica.

Na opinião de Karling (1991), os recursos didáticos podem ser classificados da seguinte forma:

- Visuais (projetáveis ou não);
- Auditivos;
- Audiovisuais;
- Recursos múltiplos.

Os recursos variados garantem um ensino-aprendizagem dinâmico e eficaz, em que os alunos possam ver, ouvir e relacionar com o que já sabem e confrontar com a realidade. O professor não deve descuidar desses recursos de ensino, tendo em conta a sua importância. Os recursos de ensino têm de ser usados para facilitar a aprendizagem (Karling: 1991). Porém, a corrida desenfreada aos recursos digitais de informação e comunicação, tende a negligenciar um recurso didático poderoso e eficaz: o livro, tanto físico, como eletrónico.

As planificações que aqui proponho exploram vários recursos didáticos para dinamizar as aulas, suscitar interesse e desenvolver a aquisição de conhecimentos e competências.

Nos recursos visuais projetáveis destacam-se as apresentações visuais (programa *Powerpoint* ou similar) para uma apresentação interativa. Contudo, é

preciso algum cuidado na elaboração de *slides*, evitando demasiado texto, cores extravagantes, monotonia de imagens). Para a elaboração das apresentações visuais é preciso evitar alguns erros comuns:

- Tamanho de letra demasiado pequeno: não permite leitura para quem se encontra mais distante do écran;
- *Slides* com frases longas ou texto corrido: tendem a fazer com que a apresentação fique menos perceptível;
- Apresentação composta apenas por texto: a utilização de diagramas, figuras e vídeos curtos, torna o conteúdo mais interessante;
- Escolha de padrão de fundo, cores de texto e diagramas, pouco contrastantes: provoca monotonia e cansaço.
- Variedade de tipos de letra, fundos diversos, cores berrantes, animações e efeitos extravagantes: não são recomendáveis porque distraem do conteúdo e da mensagem.

Nas apresentações eletrónicas das aulas da Prática de Ensino Supervisionada (Apêndices 3), realizadas em *powerpoint*, procurou-se respeitar estas regras.

Além do manual da disciplina, recomenda-se a recolha de informação em fontes digitais – para além da pesquisa bibliográfica tradicional (com consulta da biblioteca da escola) - mormente sobre assuntos da atualidade, para aprimorar a pesquisa, seleção e análise de informação. Durante as aulas foi pedido aos alunos que pesquisassem notícias da atualidade para que se pudesse contextualizar a matéria a tratar.

Foi ainda explorada a utilização em aula de tecnologias digitais de informação e comunicação (Kahoot e Mentimeter), inclusivé na avaliação (Kahoot) através de *smartphone*,. Foi, ainda, sugerido e, no seguimento do plano de aula, uma ficha de trabalho realizada em grupo.

### **3.4. Avaliação**

A avaliação não é mais do que uma ferramenta que testa os conhecimentos adquiridos dos alunos e permite descobrir os avanços e dificuldades dos mesmos. Avaliar o desempenho escolar dos alunos não é, de facto, um processo fácil no sentido em que, tanto para os professores, como para os alunos, desencadeia-se um clima de ansiedade difícil de gerir. Não obstante, esta ferramenta assume um papel importante

no campo pedagógico, pois fornece as informações necessárias para a construção de uma escola de qualidade (Pinto e Santos, 2006, p. 7).

Importa referir que, apesar da sua importância, os instrumentos utilizados para a avaliação carecem de reflexão para conseguir resultados mais eficazes. É preciso questionar o modo e como a avaliação é elaborada. Um exemplo de má utilização desta ferramenta é quando esta não é contextualizada, incutindo nos alunos a necessidade de memorização dos conteúdos. Outro problema é a falta de diversificação nos métodos de avaliação. A avaliação deve centrar-se numa ajuda intrínseca entre aluno e professor (ensinando a aprender) numa relação dialógica.

Na perspetiva pedagógica construtivista, o aluno precisa de construir o seu próprio conhecimento. Nesse sentido - em que educar é uma forma de aprender construindo o próprio saber - a avaliação não pode resumir-se à atribuição de notas, mas à identificação de necessidades para a criação de estratégias que lhe respondam eficientemente e habilitem os alunos para patamares superiores de conhecimento. Note-se que a comunicação tem uma importância de grande relevo na tarefa do professor verificar a compreensão dos conteúdos pelo aluno e, por conseguinte, a conversação pode ser um instrumento útil de avaliação. Miller (2008) apresenta uma sugestão de utilização da conversação como ferramenta informal e formal de avaliação.

A avaliação é, portanto, um instrumento de verificação da aprendizagem do aluno para que possam ser posta em evidência as suas dificuldades e traçadas pelo professor em conjunto com o aluno, estratégias para as vencer. A avaliação não deve ser entendida como o corolário do ensino, mas sim como uma etapa útil da ereção do lar cognitivo do aluno e pelo aluno. Como notam Pinto e Santos (2016), a avaliação tem sido vista como uma medida do desvio entre os objetivos marcados para a aprendizagem e o desempenho dos alunos, encarada como um julgamento da aprendizagem, no limite o julgamento do próprio aluno.

A nova filosofia de ensino-aprendizagem também impactou a avaliação. No sistema educativo do nosso país, a avaliação, depois da introdução do decreto-lei n.º 139/2012, a avaliação passou a ser entendida como um processo que regula o ensino, orienta o percurso escolar e que certifica os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas pelo aluno.

Além da, a avaliação está dividida em duas componentes: a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação formativa permite o acompanhamento da aprendizagem gradual do aluno, obtendo o professor informação para orientar pedagogicamente o aluno na assimilação dos conteúdos programáticos e na assunção das atitudes adequadas para atingir os objetivos propostos no currículo. A avaliação formativa inclui a avaliação diagnóstica, no início da disciplina, para determinar, à partida, o nível de conhecimentos dos alunos e ajustar as estratégias de ensino-aprendizagem

A avaliação sumativa constitui um momento de determinação da evolução da aprendizagem do aluno, a partir de uma amostra representativa dos conteúdos programáticos, no final de cada ciclo do programa, com classificação quantitativa.

Na minha prática pedagógica recorri à avaliação formativa.

### **3.4.1. Avaliação formativa**

Importa assinalar que a avaliação não pode ser reduzida à avaliação do professor. Os alunos devem intervir ativamente no processo de avaliação. Essa intervenção deve ocorrer, através da proposta e debate de formas e critérios de avaliação, de modo a que a avaliação seja consensual e motive o aluno para a evolução das suas capacidades, a melhor aquisição de conhecimentos e o alcance das competências desejadas.

O “documento curricular de referência” indicado pela Direção-Geral de Educação (Programa de Economia A - 10.º e 11.º anos, p. 11), realça que a avaliação formativa torna “o aluno mais consciente e responsável pela sua aprendizagem, levando-o a identificar os seus pontos fortes e os pontos fracos, a reconstruir os seus saberes e a reformular os seus processos de trabalho. Para o professor, ainda de acordo com o mesmo documento:

“a avaliação formativa fornecerá informações sobre o comportamento dos diversos intervenientes e sobre a eficácia dos processos em uso, permitindo, em tempo que se pretende útil, a introdução de alterações consideradas convenientes e adequadas aos objetivos previamente estabelecidos”

Não pode, por esse facto, ser negligenciada ou alvo de menor rigor.

Para além da assiduidade e da pontualidade, interessa avaliar o esforço do aluno, a autonomia de aprendizagem, a cooperação com os colegas, a participação em aula e nos trabalhos propostos e a aquisição de conhecimentos e competências. A avaliação formativa, aliás como a avaliação sumativa, é um instrumento de evolução

da aprendizagem do aluno e não um castigo das suas dificuldades, e muito menos um juízo das suas capacidades.

O Programa de Economia A - 10.º e 11.º ano, sugere na sua página 12:

Grelhas de registo de atitudes e comportamentos

Grelhas de observação do trabalho individual e em grupo;

Entrevistas e questionários;

Relatórios de atividades, nomeadamente debates;

Apresentações escritas e orais de trabalhos;

Testes escritos com questões variadas (questões objetivas, questões de composição curta e questões de composição longa).

A realização de exercícios, fichas de trabalho, trabalhos individuais e de grupo, não dispensa a observação direta do professor e o diálogo com o aluno. Elaborei uma grelha de observação onde fui registando, durante as aulas de PES, tudo aquilo que era observável.

Para além da assiduidade e da pontualidade, que são registadas em separado, usei uma grelha de avaliação formativa (apêndice 4), com as seguintes variáveis:

Esforço

Autonomia

Cooperação

Participação

Aquisição de conhecimentos e competências

Observações.

Na grelha de avaliação formativa que utilizei para avaliar os alunos, as notas de desempenho são:

Insuficiente;

Suficiente;

Bom;

Muito Bom.

### **3.4.2. O *feedback***

Interessa referir que, apesar da sua importância, os instrumentos utilizados para a avaliação carecem de reflexão e *feedback* para conseguir resultados mais eficazes.

A comunicação tem uma importância de grande relevo na verificação pelo professor da compreensão dos conteúdos pelo aluno. Por conseguinte, a conversação pode ser um instrumento útil de avaliação do progresso do aluno.

Miller (2008) apresenta uma sugestão de utilização da conversação como ferramenta informal, e até formal, de avaliação. Para tanto, Miller fornece três pistas ao professor:

1. **Preparar a conversa:** é fundamental planejar antecipadamente a conversa e pensar antecipadamente numa lista de perguntas intencionais que possam evidenciar a aprendizagem dos alunos.
2. **Escolher o tipo de avaliação por conversação:** esta avaliação por conversação pode ser intrusiva ou não intrusiva (discreta). Na avaliação não intrusiva usa-se uma conversa informal, em que o aluno não sabe estar a ser avaliado e por isso não sofre a ansiedade de um momento avaliativo formal. Na avaliação intrusiva, o aluno sabe estar a ser avaliado através da conversa, mas que isso é feito de forma não punitiva.
3. **Registar as avaliações que faz do aluno,** para analisar a sua evolução e dificuldades e pensar em estratégias para ajudar aquele aluno a melhorar o processo de aprendizagem. Esse registo pelo professor, numa folha própria, pode ser manuscrito ou digital. A folha de registo deve conter o nome dos alunos e suas pontuações, nos parâmetros definidos nos objetivos da disciplina, e podem ser feitas discretamente pelo professor anotações, enquanto decorre a conversa com o aluno.

De acordo com Pinto e Santos (2005, p. 19), existem quatro concepções teóricas da avaliação:

- Avaliação como uma medida;
- Avaliação como uma congruência entre objetivos e desempenho dos alunos;
- Avaliação como um julgamento de especialistas;
- Avaliação como uma interação social.

No decorrer das tarefas de avaliação o *feedback* permite que o aluno seja ativo no seu processo de ensino aprendizagem.

Segundo Tunstall e Gipps (1996) o *feedback* é fundamental para o progresso das aprendizagens dos alunos.

A comunicação e a interação entre professores e alunos são determinantes no processo de avaliação e no seu *feedback*.

John Hattie & Helen Timperley (2007) destacam o valor do *feedback* na avaliação formativa, reforçando o impacto positivo que pode ter no processo da aprendizagem dos alunos. Todavia, tudo depende da qualidade da interação professor-alunos.

Na concepção de Hattie e Timperley (2007), o *feedback* deve concentrar-se nos pontos fracos detetados, o que faz com que o aluno progrida e seja mais atento e cuidadoso nas tarefas de avaliação propostas.

Para Kluger e DeNisi (1996, citados por Black & William, 1998a) existem três tipos de *feedback*:

- *feedback* com intuito de metacognição;
- *feedback* com intuito de motivação;
- e *feedback* com o intuito de desenvolver processos de aprendizagem.

Para Williams (2005), o *feedback* pode ser:

- positivo, no sentido de reforçar um comportamento bom;
- corretivo, com o intuito de modificar um comportamento,
- insignificante, quando se trata de um *feedback* vago que confunde o aluno sobre o seu propósito;
- ou ofensivo, quando não permite a aprendizagem pelo erro, nem motiva os alunos a fazer mais e melhor.

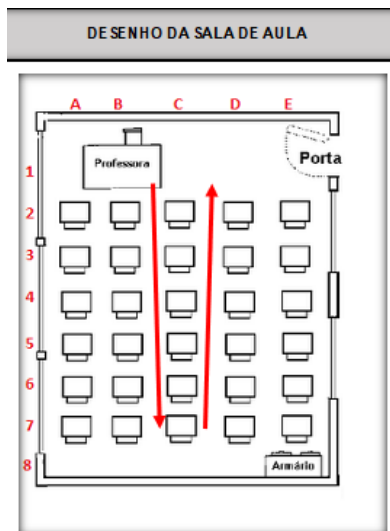
Ainda para Williams (2005), o professor deve começar pelo *feedback* positivo, valorizando os pontos e bom desempenho e só depois avançar para o *feedback* corretivo (com perguntas pertinentes, ajudando a refletir) para que o aluno consiga reorientar-se e procurar, por si, superar os problemas.

Para Gomes (2013, p. 16) o *feedback* serve para conhecer o progresso dos alunos. Para o autor, os alunos tendem a progredir mais pelo facto de se sentirem controlados sobre a sua própria aprendizagem, desencadeando-se neles uma “motivação intrínseca”.

Em suma, o *feedback* tem um papel crucial na aprendizagem, pois faz com que os alunos atentem aos níveis de aprendizagem e os ultrapassem (Fernandes, 2008, p. 843). Portanto, a avaliação comum tem de ser complementada pelo *feedback*, para ser mais eficaz.

#### 4. Grelhas de aulas observadas (professora cooperante)

O primeiro tópico vinculado nas grelhas de observação das aulas refere-se à organização da sala de aula. O espaço tem, além da docente, 27 alunos, 1 computador, 1 retroprojektor e 1 armário. As deslocações da docente (duas deslocações) encontram-se esquematizadas na Figura 3.



**Figura 4** – Desenho da sala de aula: Aula de observação

Elaboração Própria

Relativamente ao ponto 2 (ambiente de aprendizagem e motivação) sobre a sala e os recursos, a organização da sala de acordo com o objetivo da aula ou para minimizar comportamentos inapropriados não foi a mais evidente.

A preparação de materiais e equipamentos necessários, a utilização de recursos de forma inovadora e a facilitação de experiências tecnológicas, foi bastante útil e consequente na atenção e aprendizagem.

O uso das tecnologias de informação e comunicação para apoiar o processo ensino-aprendizagem e motivar foram evidentes. Ainda no âmbito da análise do ambiente de aprendizagem e motivação, no que concerne à relação pedagógica, todos os elementos relativos à proximidade com os alunos, o contacto visual, a escuta ativa, o encorajar da participação, o respeito pelos diferentes pontos de vista, a liberdade de expressão, a mobilização para a execução das tarefas e o reconhecer e tratar os alunos pelo nome, foram muito evidentes. Apenas a movimentação pela sala durante a aula foi, a meu ver, de acordo com a classificação sugerida, notada como apenas evidente.



No âmbito do ponto 3, ensino e aprendizagem, a realização das tarefas de acordo ocorreu de acordo com o planeado, bem como o ajuste das estratégias à situação específica de ensino-aprendizagem, a adequação do tempo às necessidades dos alunos, a captação da atenção dos alunos, a mobilização de atividades que implicavam envolvimento ativo dos alunos, a promoção do trabalho em equipa e a promoção do trabalho autónomo. A comunicação adequada, o recurso a exemplos explicativos, o esclarecimento de questões, a adequação das estratégias às necessidades dos alunos, o *feedback* construtivo, a avaliação do desempenho e as reações eficazes às distrações dos alunos foram evidenciados.

O ponto 4 analisa a abertura e o fecho da sala. A receção dos alunos no início da sala, o estabelecimento de rotinas para marcar o início dos trabalhos, a transição nas aprendizagens, a partilha de objetivos de aprendizagem e a repetição de informação complexa foram comportamentos muito evidentes. A realização de avaliação diagnóstica, a apresentação das atividades ao longo das aulas, o lançamento de desafios e mobilização dos alunos para o trabalho a desenvolver, o estabelecimento de rotinas para conclusão da aula, a atribuição de tempos adequados para a conclusão de tarefas e o resumo, no fim da aula, dos aspetos-chave abordados foram também praticados. Apenas a marcação do final da aula pelo professor e não pela campainha foi nada evidente.

Finalmente, relativamente à gestão do comportamento, foi “nada evidente” que o comportamento condicionou a continuidade da aula, a negociação de comportamentos inadequados e a existência de um sistema de recompensas. Contudo, o contacto visual com o aluno com comportamento inadequado foi evidente, assim como o premiar de resultados.

## **5. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada**

Este ponto é dedicado à descrição da minha prática letiva durante no percurso docente na Escola Secundária Alves Redol. Este percurso, temporalmente limitado, foi todavia rico na própria aprendizagem. As notas que escrevi no diário de campo (apêndice 1), no calor do momento, servem para compreender a minha perspetiva.

Começo por referir que as aulas observadas no primeiro ano do Mestrado (em Iniciação à Prática Profissional III) deram-me a oportunidade de perceber, desde logo, o caminho que pretendia empreender. As observações durante as aulas, a entrevista com a professora cooperante e as entrevistas com os alunos, ajudaram-me a

compreender o contexto e as entidades em análise, a detetar os seus pontos fortes e pontos fracos, e ajudam-me nas opções da prática de ensino que deveria construir em diálogo com os alunos.

Foi reconfortante perceber que a Escola Secundária Alves Redol era uma escola aberta e recetiva às novas tecnologias, mesmo com recursos escassos e/ou degradados, e que a vontade da equipa dirigente da escola em inovar superava os constrangimentos.

Congratulei-me por verificar que tinha a oportunidade de trabalhar com uma professora cooperante com experiência no ensino, com gosto e dedicação no que faz, com técnica e sabedoria. Uma professora cooperante recetiva a novos desafios, disponível para apoiar.

No segundo ano do mestrado chegou o momento aguardado do contacto direto com os alunos na minha função de professora e a possibilidade de sentir, noutra posição, o ambiente em sala de aula, com a responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. A pergunta que me assolava intimamente era: *até onde consigo ir?*

Na fase inicial, o verbo que me desafiava era entender. Entender o outro e entender-me nesse exercício para me superar na responsabilidade atribuída.

Nesse sentido, tentei tocar nos alunos com o coração, com simpatia e abertura, para detetar as dificuldades mais significativas e, de uma forma delicada, ajudá-los depois a superar essas dificuldades.

E daí decorria, uma segunda pergunta que me preocupava: *Como chegar até eles?*

Os alunos são de uma idade diferente da minha, com outros interesses e gatilhos de motivação. Contudo, com um objetivo comum: aprender!

É fundamental que o professor procure tocar o aluno, como no fresco de Miguel Ângelo. n' *A Criação de Adão*", na Capela Sistina, no mesmo plano, sem posição de superioridade para o estabelecimento de uma relação pessoal, adaptada a cada um, com consequência na abertura mútua ao conhecimento. Neste novo plano, tem de ser o aluno, como entidade ativa, a compreender, a escolher, a construir, a usar e a fazer. O trabalho do professor é o estender do braço para a animação do aluno.

Neste esforço, sentia o peso da responsabilidade para conseguir ser apelativa nas aulas e tendei o gosto desse entendimento.

Ao longo das aulas que lecionei compreendi que na linha de filosofia da educação construtivista, o aluno é um escultor de si mesmo, e não um tronco inerte que o professor desbasta com os seus instrumentos de acordo com o seu estilo e vontade.

Nesta ótica nova e humilde, tentei suscitar a adesão dos alunos à proposta educativa com instrumentos didáticos motivadores.

Começo por falar dos diapositivos que apresentei. Percebi, nas aulas de observação, que os alunos perdiam muito tempo a copiarem o conteúdo dos *slides* para o caderno. Por isso, reduzi significativamente a quantidade de texto e quis interpelá-los com imagens alegóricas, dentro do tema das aulas, para conseguir captar a sua atenção.



Figura 2- Exemplo de slide da aula n.º4  
Elaboração Própria

Os exercícios das aulas foram preparados para testar os métodos ativos de aprendizagem de *Think-Pair-Share* e *Just-In-Time* na., os exercícios apresentados em cada uma das aulas foram planeados para o efeito.

### **Aula I – PES**

No dia 9 de Março de 2020 foi quando iniciei a PES. Comecei por dar tempo para colocarem dúvidas sobre questões que considerassem pertinentes sobre o tema da última aula. Tentei satisfazer alguma curiosidade pelo surgimento de uma professora nova e o contexto da minha intervenção, mantendo uma postura de tranquilidade para criar confiança na turma.

De forma resumida, indiquei os pontos do programa que iríamos ali tratar e de que modo as aulas iriam decorrer. Preparei-os para que formassem grupos de quatro elementos e me entregassem no final da aula os nomes dos seus elementos.

A primeira aula de PES tinha, sobretudo, como objetivo a aplicação e análise do método ativo *Think-Pair-Share*. O método foi explanado aos alunos: deviam discutir em grupo a matéria lecionada na aula anterior, partilhando as conclusões com os colegas, para depois o poderem discutir no universo da turma.

Foram explicadas as regras sob as quais deviam operar: durante a apresentação dos *slides* iriam surgir questões cronometradas, tinham de falar alternadamente, manter um porta-voz, sinalizar a intenção de participar e aguardar pela sua vez para intervirem. Esta definição de regras facilitou a participação ordenada dos alunos: apesar de a turma ser numerosa, imperou a harmonia nas interações e partilhas.

Por outro lado, a introdução aleatória de questões a diferentes grupos gerou comunicações menos articuladas e, por vezes, sobrepostas. Apesar disto, foi possível cumprir com o plano de questões inicialmente previsto, gerindo-se de forma ativa as intervenções menos ordenadas de cada grupo e permanecendo em silêncio atento nos restantes.

No decurso da aula optei por passar por todas as áreas da sala, estabelecendo uma maior proximidade com os alunos e procurando assegurar a sua atenção permanente.

O uso do método ativo, em diálogo entre e com os alunos, foi bastante positivo. A participação foi encorajada e positivamente reforçada com louvor.

Relativamente aos momentos de método expositivo, o recurso ao PowerPoint permitiu apoiar a partilha de matéria, articulando-a com outros elementos chamativos, como imagens e esquemas. Os alunos apreciaram esse recurso.

Finalmente, a realização de exercícios em grupo na ferramenta informática *Kahoot*, com a utilização do telemóvel, motivou o envolvimento na tarefa, gerando resultados marcadamente positivos: cerca de 95% das perguntas foram respondidas corretamente.

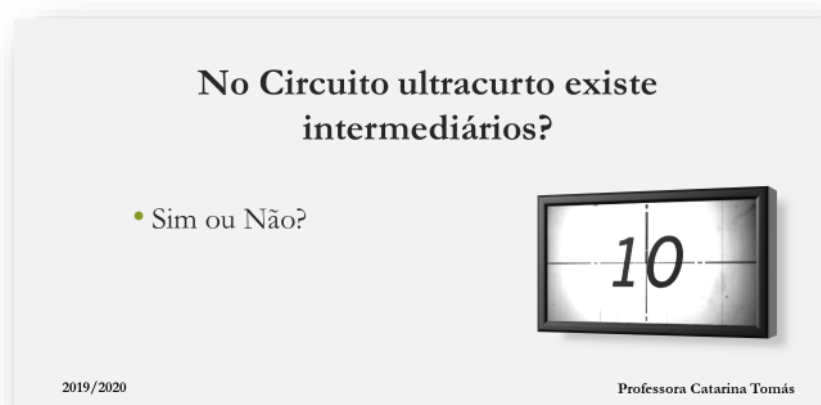
## **Aula II – PES**

A segunda aula de PES visava, à imagem da primeira, a aplicação e análise do método ativo *Think-Pair-Share*. O ruído provocado por conversas sobrepostas e paralelas dificultou inicialmente o progresso. Para obstar à dispersão, solicitei com

questões a consulta do manual, o que gerou o intercâmbio de ideias produtivas e promoveu a consolidação da matéria lecionada.

Tal como na aula anterior, os alunos continuavam satisfeitos com as imagens do PowerPoint, participando na aula por iniciativa própria. A troca de ideias permitiu um debate muito desafiante sobre assuntos da atualidade.

Os exercícios cronometrados podiam surgir a qualquer momento, o que determinava que os alunos estavam atentos, sabendo que podiam ser confrontados com questões tempestivas. As questões surgiam no *slide* com um pequeno vídeo a contar o tempo.



*Figura 3 – Exemplo de Slide com exercício cronometrado – Aula PES 2*  
Elaboração Própria

O porta-voz preparava-se para participar. O reforço positivo ajudava à participação e os alunos sentiam-se motivados. Quando algum aluno errava na resposta, eu procurava referir a pergunta de forma diferente para que o ajudar a pensar de modo mais agudo. Essa estratégia ajudou a que os mesmos chegassem à resposta certa sem que tivesse de dizer “Não!” ou “Errado!”. Tentava um discurso positivo para evitar que o aluno perdesse a face e se sentisse desmotivado.

### **Aula III – PES**

A terceira aula de PES, que tinha como fim a consolidação das anteriores, decorreu como esperado. Os alunos mostraram-se participativos, ainda que um se tenha comportado de modo menos correto. Após a sua saída e reentrada na sala, determinada pela professora cooperante, a situação estabilizou.

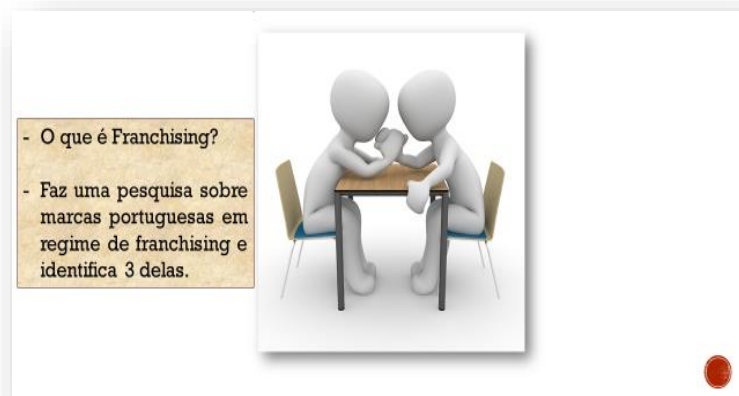


Figura 4 – Proposta de trabalho em grupo - Slide aula PES 2  
Elaboração Própria

Os alunos foram reunidos em grupo para realizar o exercício proposto, conforme o método *Think-Pair-Share*.

No final da aula, preparei os alunos para a utilização do método *Just in Time*, na aula seguinte, expondo como funcionava e o que era esperado dos alunos.

Foi também criado um e-mail de turma onde os alunos iriam receber a proposta de trabalho - ficha de leitura sobre o ponto 4.2, que ainda não tinha sido lecionado - que seria objeto de exercício na aula seguinte. Os alunos deveriam completar uma ficha de leitura sobre a matéria em 12 horas, devendo as dúvidas sobre essa matéria, se existissem, serem submetidas por e-mail até quatro horas do fim do prazo.

#### Aula IV – PES

A quarta aula de PES incidiu sobre o método *Just In Time*.

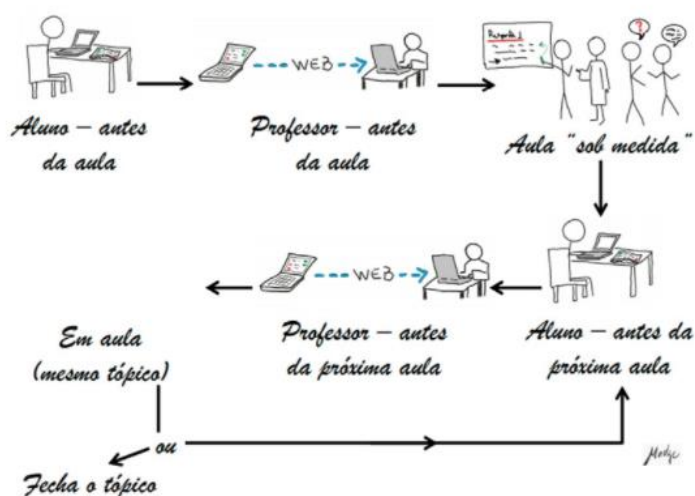


Figura 5 – Diagrama de funcionamento do método *Just In Time*.

Fonte: <https://pontodidatica.com.br/just-in-time-teaching-jitt/>

Embora já no contexto inesperado da pandemia da Covid-19, foi possível efetuar *online* este exercício.

Tive o cuidado prévio de perceber se os alunos tinham internet em casa e se lhes era fácil a comunicação com os colegas de grupo.

Mesmo com os constrangimentos do confinamento, foi possível testar a primeira fase do método *Just in Time*:

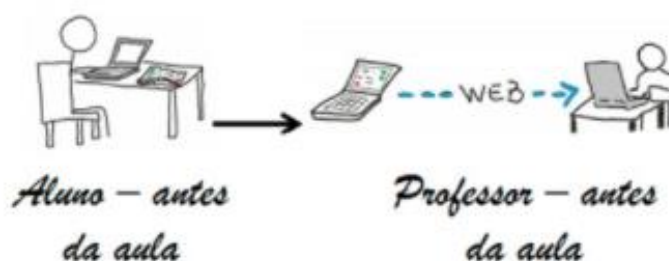


Figura 6 – Primeira fase do método *Just in Time*.  
Imagem adaptada de <https://pontodidatica.com.br/just-in-time-teaching-jitt/>.

Os e-mails eram respondidos a curto prazo. Os alunos empenharam-se no exercício. As dúvidas transmitidas por e-mail foram respondidas sem demora.

Boa tarde professora Catarina, espero que se encontre bem assim como a sua família.  
No trabalho que nos pediu nem eu nem o meu grupo estamos a entender a pergunta 1.3, será que nos poderia ajudar para concluir-mos o trabalho?

Figura 7– Exemplo de um email de um aluno com uma dúvida sobre o exercício.

Nas respostas às dúvidas colocadas pelos alunos, foram sugeridos conteúdos multimédia, textos, diagramas e vídeos, e sugeridas fontes de pesquisa, para os ajudar a executar a tarefa.

Em vez de fornecer a resposta direta ao exercício, reformulava as questões para conduzir o aluno à descoberta da resposta adequada.

A participação dos alunos foi muito satisfatória.

A correção das fichas de leitura foi realizada e enviada em tempo útil, isto é, antes da realização da aula, e foram avaliadas com sugestões de melhoria, correção de respostas erradas e incompletas e/ou reparos ortográficos sob a forma de comentário de revisão no programa MS Word.

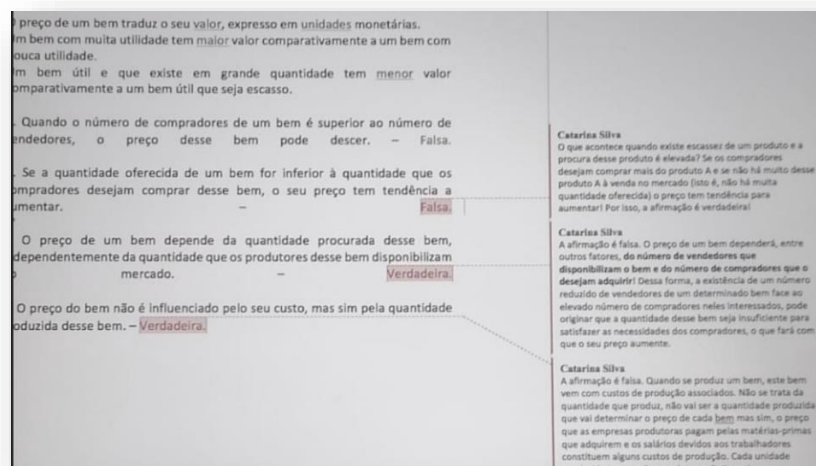


Figura 8 - Exemplo de correção de uma ficha de leitura  
Elaboração Própria

A partir das fichas de leitura submetidas pelos alunos antes da aula foi possível, seguindo o método *Just In Time*, preparar melhor a aula, e, tal como sugere o método *Just in Time*, foi ainda possível preparar a aula, focando-me nos pontos fracos detetados.

As respostas dos trabalhos serviram, por isso, de base para elaborar uma aula à medida das dificuldades evidenciadas pelos alunos. Preparei explicações e atividades direcionadas para a superação dos problemas patenteados.

Utilizei sempre o reforço positivo como meio de motivação e agregação:



Figura 8 - Exemplo de resposta ao trabalho enviado pelos alunos  
Elaboração Própria



## Aula V – PES

N quinta aula de PES foi apresentado um vídeo meu previamente gravado com a exposição da matéria.

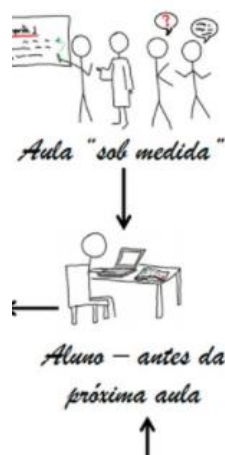


Figura 7 – Segunda fase do método Just in Time.  
Imagem adaptada de <https://pontodidatica.com.br/just-in-time-teaching-jitt/>.

Tendo em conta que, no contexto da pandemia, não houve a possibilidade de haver aulas presenciais, após a ficha de leitura foi realizada uma aula *online*, através do programa *Zoom*, com excerto gravado previamente para colmatar a objeção de alguns alunos sobre o acesso ao computador em determinada hora precisa.



Figura 8 – Terceira fase do método Just in Time.  
Imagem adaptada de <https://pontodidatica.com.br/just-in-time-teaching-jitt/>.

Aqui entro na última fase do método *Just in Time*, preparo a aula à medida e foco a aula no mesmo tópico.

Os alunos já tinham contacto prévio com aquele conteúdo programático, uma vez que foi solicitado uma leitura prévia da mesma e realizaram uma ficha em grupo. Os resultados podem ser consultados na Figura 9, infra.

Tabela 1- Notas dos Trabalhos – Atividade 2

	N.º	Alunos	Nota
Grupo 1	1	A	16,5
	2	B	
	3	C	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 2	1	A	15
	2	B	
	3	C	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 3	1	A	18,5
	2	B	
	3	C	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 4	1	A	18,5
	2	B	
	3	C	
	4	D	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 5	1	A	16
	2	B	
	3	C	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 6	1	A	14
	3	B	
	23	C	
Não fez em grupo	19	A	16
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 8	8	A	13
	17	B	
	18	C	
	21	D	

Elaboração Própria

Após a aula foi proposto que realizassem uma ficha num *pdf* editável, que lhes disponibilizei *online*. Esta ficha já era de carácter individual, para testar os conhecimentos obtidos por cada um. Os resultados encontram-se abaixo, na Tabela 1. Correspondem ao que foi alcançado individualmente por aplicação do método *Just In Time*. A média das notas foi de 15,38 valores, na escala 0-20.

Tabela 2 - Resultados da Ficha de Trabalho individual, efetuada para testar o método Just In Time

N.º de Aluno	Nome do aluno	Entregue	NOTA
1	A	✓	15
2	B	✓	17,5
3	C	✓	14,5
4	D	✓	16,1
5	E	✓	12,5
6	F	✓	17
7	G	✓	14,5
8	H	✓	14,5
9	PP		x
10	J	✓	15,5
11	L	✓	17,1
12	M	✓	18,5
13	AS	✓	17
14	AC	✓	15,5
16	AB	✓	18,5
17	AT	✓	15
18	AL	✓	15,5
19	S	✓	17
20	T	✓	18,5
21	U	✓	15,3

22	V		x
23	K	✓	16,5
24	LL	✓	18,1
25	MM		x
26	NN	✓	16,1
27	OO		x
28	PP		x
29	W	✓	13,5

Elaboração Própria

Tendo em conta a média geral de notas da turma antes da aplicação do método *Just in Time*, verifica-se uma evolução significativa.

Os alunos revelaram empenho no esforço e dedicação à tarefa. A dinâmica de pergunta e resposta rápida às dúvidas dos alunos, mesmo em ensino à distância, pareceu desencadear mais confiança nas suas respostas. A prova da evolução consolidada da utilização dos métodos ativos de aprendizagem foi que todos os alunos entregaram a ficha individual num espaço de tempo significativamente menor do que a anterior ficha de leitura.

O facto de conduzir a aula, após uma pré-leitura da matéria e a realização da ficha proposta fora de aula, garantiu uma maior atenção, estudo e pensamento crítico, dos alunos. Note-se, como exemplo, que uma das alunas que apresentava antes grande dificuldade de interpretação, conseguiu uma nota positiva em grande contraste (5 para 18 valores) com a que obteve numa ficha de leitura antes da utilização do método *Just in Time*.

## **CAPÍTULO V – Tratamento e análise de dados**

### **1. Reflexão sobre as aulas observadas da professora cooperante**

Foram observadas 4 aulas de 90 minutos da professora cooperante da disciplina de Economia A do 10.º ano do curso de Ciências Socioeconómicas (Científico-Humanísticos) do ensino regular da Escola Secundária de Alves Redol (Vila Franca de Xira).

A sala de aula não é mais do que um espaço que espelha as interações da escola, do quotidiano dos alunos, desafiando os professores para uma prática de ensino-aprendizagem e inclusão, construindo e aceitando, com isso, novos conhecimentos e abordagens.

A professora esforçava-se por manter um nível de organização bastante evidente o que proporciona funcionalidade no seu trabalho. Ela pretendia conseguir o bom comportamento nos seus alunos. Foi isso que tentava, e conseguiu, fazer em aula.

Perrenoud (1999) refere se importante separar o capital cultural de um professor, a sua forma de viver, a sua motivação e a sua ética. A disciplina depende do professor, que convida os alunos para as tarefas e estabelece regras para as realizar.

Tendo em conta o observado na sala de aula, a ação da professora entronca no recomendado por Hillal (1995): a docente precisou primeiramente de se integrar na turma, e depois prosseguiu estimulando o diálogo, com o objetivo da obtenção de um bom relacionamento entre todas as partes, de modo a tornar num ambiente construtivo para uma aprendizagem concreta e satisfatória.

Partindo do princípio de que os professores e os alunos são construtores de uma aprendizagem recíproca, o diálogo torna-se essencial, uma vez que, através deste, o professor passa a construir um pensamento crítico sobre o contexto social existente e a responder-lhe de forma integrada. Ao longo da aula, foi possível verificar que a professora trata os alunos pelo nome e revela uma relação de afeto cordial com eles.

Todavia, não fez o plano de aula, que, por isso, não foi possível tratar. A professora cooperante refere que raramente tem tempo para fazer planos de aula, mas que, todavia, com os anos de experiência que tem, refere que umas horas antes de entrar na sala de aula vai estruturando o seu pensamento e anota sempre em que parte da matéria ficou na última aula.

Ao longo das aulas a professora ia interrogando os alunos sobre pontos da matéria já tratados em aula.

A Professora Cooperante apresenta a matéria em *slides*. Porém, os *slides* contém muito texto. O que provoca que os alunos se concentram em copiar para os cadernos o que constava dos diapositivos e levava a que alunos se distraíam também com mais facilidade.

Os erros vulgares que Karling (1991), supra, recomendava evitar nas apresentações visuais não foram prevenidos. Em consequência, os alunos mostravam pouco interesse na visualização dos *slides*. O tempo era demasiado curto para esse exercício de slide e cópia e a professora revelava sempre insatisfação por não ter conseguido concluir o ponto da unidade que pretendia.

Ao verificar a grelha de observação, é possível constatar que alguns dos parâmetros enunciados como, por exemplo, encorajar os outros a participar, ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades, foram cumpridos. Foi visível que apenas quatro alunos intervinham na aula, todavia a professora incentiva outros alunos a participar.

Uma das aulas sendo de natureza mais teórica, expositiva e, ainda, que utilizasse o método interrogativo, a aula revelou-se monótona e os alunos pareciam desatentos todavia, a professora apelava à participação e deambulava pela sala.

Nas aulas de Iniciação à Prática Profissional III, do mestrado, foi realçado o valor da exposição de trabalhos pelos alunos e do desenvolvimento da comunicação escrita e oral. E ainda que o recurso a estratégias e instrumentos didáticos facilita a compreensão dos alunos.

O facto de começar a ter contacto com a realidade escolar permitiu clarificar os passos a seguir para a concretização de um caminho mais produtivo no processo de ensino-aprendizagem, e os erros a evitar.

Para dar uma resposta adequada aos alunos tecnologicamente apetrechados desde a infância com meios de informação e comunicação modernos, a escola deve aproveitar essas tecnologias e pô-las em uso nas aulas e fora delas, em vez de as definir como um inimigo da atenção e da disciplina, desenvolvendo também novas associações, nomeadamente com os pais e com as empresas. A sociedade no seu todo deverá converter-se numa verdadeira organização envolvida no ensino-aprendizagem. Como consta do cliché, para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira. E com meios...

A observação destas aulas suscitou em mim o interesse de responder capazmente às necessidades apresentadas pelos alunos e de me envolver no esforço coletivo de progresso do ensino e incremento da aprendizagem.

## 2. Análise e Interpretação de dados

### 2.1. Dados do Inquérito – após aulas da PES

Realizei um inquérito à opinião dos alunos sobre as aulas lecionadas. Foi respondido por 25 alunos, cuja distribuição de idades se encontra esquematizada abaixo. A idade mais representada na amostra foram os 16 anos (44%). A mesma percentagem reflete a distribuição do sexo masculino na amostra.

No questionário, solicitado através de email, e respondido através da Internet, na aplicação *Google Forms*, foi utilizada a escala de Likert (1932; e Croasmun e Ostrom, 2011) nas questões 6, 7, 8 e 9.

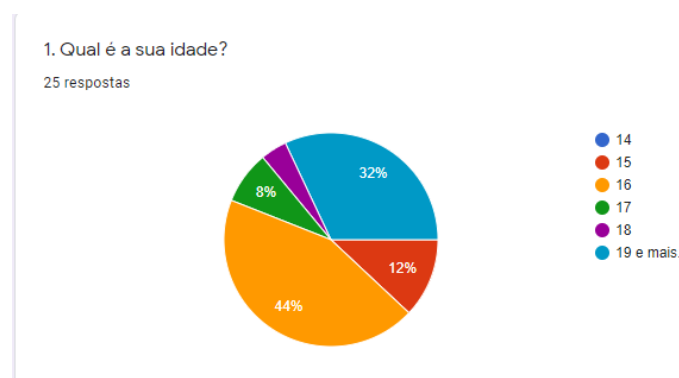


Gráfico 3 - Distribuição de alunos por idades

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

### Gráfico sobre *Questão de qual o género dos alunos*

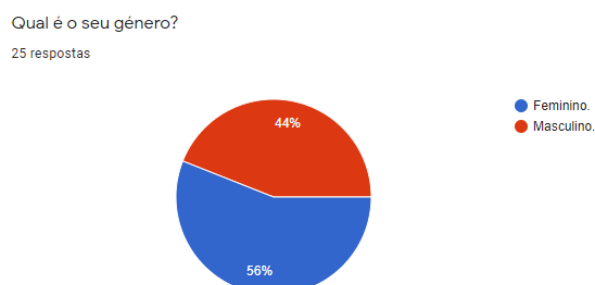
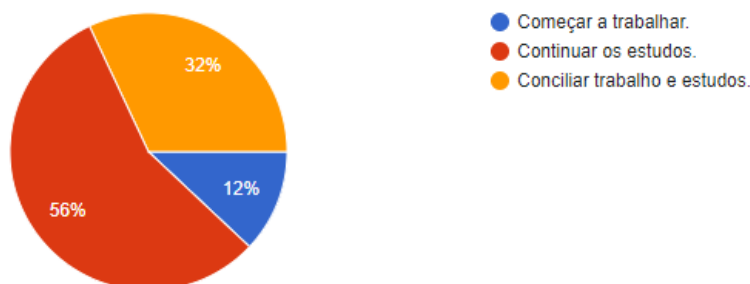


Gráfico 4 - Distribuição de alunos por Género

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

3. Após concluir o 12.º ano de escolaridade, o que pretende fazer?

25 respostas



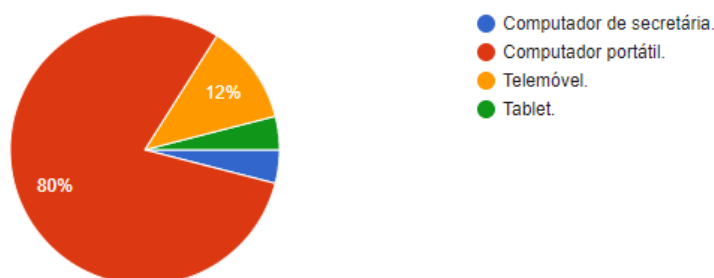
*Gráfico 5 - Intenção dos alunos após conclusão do 12.º ano de escolaridade*

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

Quando questionados sobre as perspetivas, expectativas e intenções, para o futuro, a maioria (56%) dos alunos indicou que pretendiam continuar os seus estudos, em exclusividade. Seguiram-se os que pretendiam conciliar esta vertente com uma atividade profissional (32%) e os que pretendiam ingressar exclusivamente no mercado de trabalho (12%).

4. Qual o meio digital que mais utiliza para acompanhar as aulas à distância?

25 respostas



*Gráfico 6 - Meio digital mais utilizado pelos alunos nas aulas à distância*

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

Relativamente ao meio digital preferido aquando das atividades de ensino à distância, a larga maioria destacou-se por utilizar o computador portátil (80%) como ferramenta tecnológica de eleição. Seguiram-se opções como o telemóvel (12%), o *tablet* e o computador fixo.



5. O facto de ser necessário realizar fichas de trabalho antes da matéria ser dada em aula, levou-o(a) a fazer pesquisa adicional sobre o tema para além do conteúdo do livro da disciplina de Economia A do 10.º ano?

25 respostas

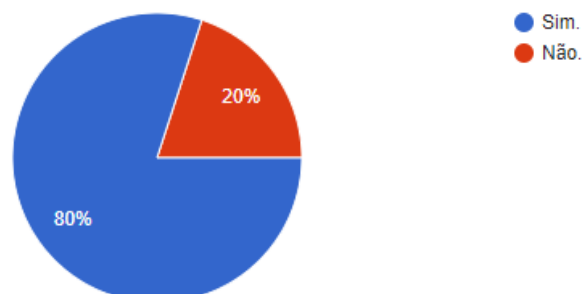


Gráfico 5- Necessidade de pesquisa adicional dos temas tratados nas fichas de trabalho

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

A questão 5, referente aos efeitos da resposta a fichas de trabalho sobre matéria ainda por lecionar, 80% dos alunos disseram ter feito pesquisa adicional. O que significa um sucesso do método *Just In Time*.

6. Classifique numa escala de 1 a 7 (em que o valor 1 representa o menos importante e o valor 7 representa o mais importante) a utilidade para a sua aprendizagem da realização de fichas de trabalho antes da matéria ser dada em aula, como foi feito na disciplina de Economia A do 10.º ano.



25 respostas

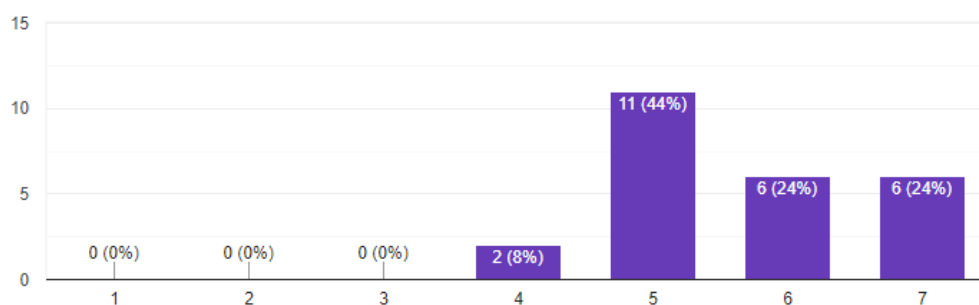


Gráfico 6 - Classificação dos alunos sobre a utilidade das fichas de trabalho antes da matéria ser dada em aula

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

No seguimento da questão anterior, os alunos valorizaram a realização de fichas de trabalho antes de a matéria ser ministrada em aula, entre 4 e 7, e 92% com valores com 5 ou mais. Ou seja, os alunos classificaram essas fichas de aprendizagem prévias ao estudo da matéria como muito importante.

7. Classifique na escala de 1 a 7 (em que o valor 1 representa o menos fácil e o valor 7 o mais fácil), preencher a ficha pdf editável individual de trabalho, como foi realizado na disciplina de Economia A do 10.º ano.

25 respostas

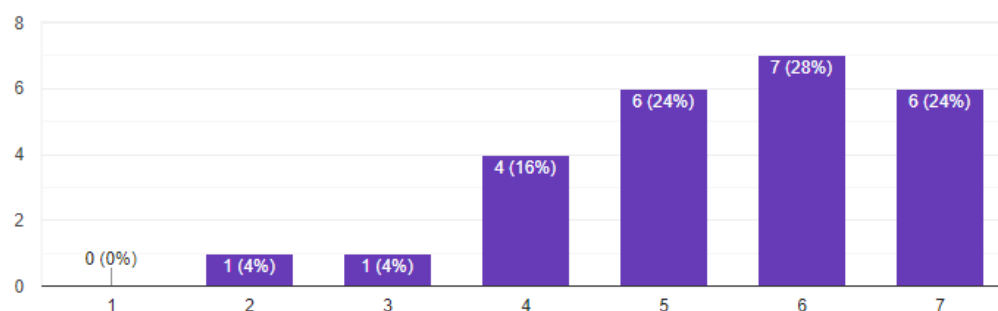


Gráfico 7- Classificação dos alunos sobre a utilidade da ficha de trabalho ser editável

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

A perceção sobre o grau de facilidade do preenchimento da ficha, em pdf editável, variou entre 4 e 7. A percentagem de respostas com nota 5 ou superior foi também de 92%.

8. Classifique numa escala de 1 a 7 (em que o valor 1 representa o menos importante e o valor 7 representa o mais importante) a importância para a sua aprendizagem da discussão em grupo da matéria que foi feita na disciplina de Economia A do 10.º ano.



25 respostas

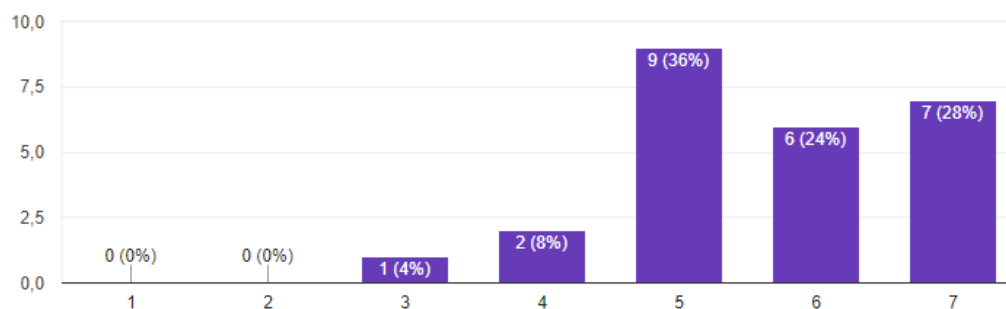


Gráfico 8- Classificação dos alunos sobre a importância da discussão em grupo da matéria que foi dada

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

Aos alunos foi também pedido que avaliassem a importância da discussão em grupo da matéria no processo de aprendizagem. As respostas com valor de 5 ou mais foram de 88%.

9. Classifique na escala de 1 a 7 (em que o valor 1 representa o menos útil e o valor 7 o mais útil), a utilidade para a sua aprendizagem do recurso a exercícios no programa Kahoot!, como foi realizado na disciplina de Economia A do 10.º ano.

25 respostas

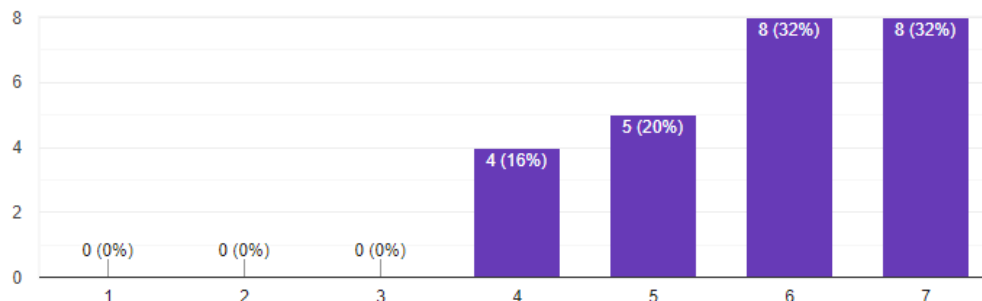


Gráfico 9- Classificação dos alunos sobre a utilidade do recurso a exercícios no programa Kahoot

Fonte: Questionário realizado aos alunos pelo *Google forms*. Catarina Tomás, 2020.

Por último, os alunos avaliaram a importância da realização de exercícios com recurso à plataforma (e *app*) Kahoot no processo de aprendizagem. As respostas variaram entre 4 e 7, com 84% a considerarem como uma nota de 5 ou mais essa utilidade.

Em conclusão, os métodos ativos de ensino-aprendizagem (*Think-Pair-Share* e *Just In Time*) com recurso a novas tecnologias de informação e comunicação foram considerados como muito úteis.

### 3. Reflexão sobre a PES e Conclusões

O objetivo do presente relatório é o de compreender, a partir da prática pedagógica, como é que a utilização de métodos ativos promove uma aprendizagem efetiva. Para tal, testaram-se os métodos ativos *Think-Pair-Share* e *Just In Time* numa turma de 10.º ano de Economia A ao ramo de Ciências Socioeconómicas dos cursos Científicos Humanísticos do ensino regular, recolhendo-se dados para responder às questões:

- (1) Como podem os métodos ativos: *Think-Pair-Share* e *Just In Time* ser aplicados em sala de aula?
- (2) Como podem estes métodos potenciar uma aprendizagem efetiva, desenvolvendo competências nos alunos?

Teoricamente, o método ativo *Think-Pair-Share* integra uma atividade de reflexão em grupo acerca da aula anterior e sua posterior partilha estruturada com a restante turma. Assim, permite que os alunos possam identificar e relacionar o seu conhecimento com os outros (Bonwell & Eison, 1991), economizando tempo e promovendo a interação (Radhakrishna, Ewing e Chikthimmah, 2012). Ademais, no âmbito do processo ensino-aprendizagem, favorece a estruturação da matéria, proporcionando o esclarecimento de conceitos mal compreendidos.

Na prática, o emprego deste método pode ocorrer de variadas formas, atendendo às condicionantes da situação ensino-aprendizagem específica. Na prática que desenvolvi, o referido método foi operacionalizado da seguinte forma: os alunos foram instruídos de que deviam discutir em grupo a matéria lecionada na aula anterior, partilhando-a com os colegas. A explicitação das regras facilitou o alinhamento entre alunos, apesar do grupo numeroso de participantes. A primeira aplicação do método foi bem-sucedida, sendo que a segunda tentativa, num outro momento, gerou inicialmente mais ruído. Esta circunstância alinha-se com o apontado por Bonwell & Eison que referem (1991) que embora o método ativo *Think-Pair-Share* revele enormes benefícios na sala de aula, não deve ser aplicado em turmas muito numerosas devido às restrições de tempo e a questões logísticas. Por outro lado, quando questionados sobre a importância da discussão em grupo da matéria no processo de aprendizagem, os alunos classificaram-na como bastante importante. Assim sendo, esta é uma prática frutuosa no resultado de aprendizagem e na satisfação dos alunos. É importante, no entanto, atender à contingência que a dimensão da turma e a vontade de intervir provocam na discussão em aula.

Em suma, o método ativo *Think-Pair-Share* potencia uma aprendizagem efetiva, desenvolvendo competências nos alunos, através do pensamento crítico associado ao debate sobre os conteúdos em estudo que permite, pelo diálogo e esclarecimento, a estruturação e construção de conhecimentos coesos sobre os mesmos.

Já relativamente ao método ativo *Just In Time*, Novak e Marrs (2004) apontam que o mesmo possibilita a transferência de conhecimento e o desenvolvimento de soluções cooperativas, proporciona oportunidades de construção de novos conhecimentos e integra mecanismos de *feedback* que permitem um ajustamento entre a matéria e as necessidades e dúvidas dos alunos. Potenciar estas vantagens é, portanto,

tirar partido deste método ativo de forma a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem.

Na prática, uma das formas de o conseguir pode ser aquela que foi promovida no âmbito desta investigação sobre a prática. Assim, foi pedida aos alunos a realização prévia de uma ficha de leitura sobre a matéria. A nota média obtida nesta atividade foi muito positiva (15,38), sendo que os alunos demonstraram motivação para a prossecução da tarefa. Assim, mesmo aqueles que não tinham as ferramentas tecnológicas ideais para a concretizaram, procuraram alternativas que o tornasse possível.

Em suma, o método ativo *Just In Time* promove a aprendizagem efetiva, desenvolvendo competências nos alunos, nomeadamente através do esclarecimento de dúvidas de forma individualizada, isto é, respondendo às suas necessidades específicas e ajustando o processo de ensino-aprendizagem à sua particularidade.

De uma forma geral, a observação das atividades realizadas em aula no que concerne à relação interpessoal, ao esforço, à autonomia, à cooperação, à participação e à aquisição de conhecimentos e competências, incrementou melhorias significativas, nomeadamente quanto à autonomia, à participação e à aquisição de conhecimentos e competências.

No decorrer das tarefas propostas ao focar-me nos pontos fracos detetados, permitiu seguir a linha de pensamento de John Hattie & Helen Timperley (2007), onde foi dado um *feedback* construtivo, de forma regular o que resultou num progresso constante, tendo em conta que, ao voltarem a repetir uma segunda tarefa do mesmo tema, os resultados foram positivos.

O que também se destaca, independentemente do método ativo aplicado, é, como referida atrás, a necessidade de o ajustar conscientemente à diversidade dos alunos e à situação concreta de ensino-aprendizagem. Assim, as práticas que, sendo ajustadas, procurem promover uma aprendizagem efetiva, enfatizando a motivação intrínseca, o desenvolvimento de relações sociais e a mobilização das tecnologias digitais são aquelas que através desta investigação sobre a prática pedagógica parecem atingir melhores resultados. Ambos os métodos abordados encerram tal potencial, sendo que o primeiro (*Think-Pair-Share*) promove de forma mais evidente a cooperação, relação interpessoal e discussão e o segundo (*Just In Time*) mobiliza recursos tecnológicos em prol da individualização das respostas educativas que determinam a evolução tangível das competências dos alunos.

#### **4. Conclusão**

Nos autores e textos consultados para compreender o processo de ensino-aprendizagem sobressai a doutrina do construtivismo, em contraste com os anteriores métodos de ensino centrados no professor e no exercício do ensino dito magistral.

Nessa linha de filosofia da educação, o aluno é um carpinteiro da sua arte, e não um tronco inerte que o professor desbasta com os seus instrumentos de acordo com o seu estilo e vontade.

Assim, o diagnóstico, os objetivos gerais e específicos, os métodos, os recursos, os conteúdos programáticos e metodologias de operacionalização e de avaliação, são suportados por uma base teórica ampla, por um intenso debate epistemológico, com várias correntes de pensamento todavia unidas em torno da necessidade de ensino centrado no aluno e numa aprendizagem construída pelo aluno, para alcançar as competências que o elevam ao patamar profissional e humano de realização.

Os métodos utilizados na PES, são métodos de ensino centrados no aluno, no qual este vai construindo a própria aprendizagem, procurando a aquisição de competências. Do lado do professor, busca-se ensinar aprendendo para aprender ensinando.

E do lado do aluno, procura-se aprender a aprender, num processo de autoensino da aprendizagem. Aprender o quê? Competências específicas, em vez de apenas conceitos e técnicas transmitidas sem demonstração nem treino.

Os planos de aula que apliquei (Apêndice 2) retratam este processo de ensino aprendizagem que se revelou eficaz com os resultados que apresentei, em que o aluno é o protagonista ativo do seu próprio saber e o professor um orientador e mediador de informação e conhecimento.

As planificações decorrem naturalmente do processo de ensino-aprendizagem. A planificação de longo prazo desdobra-se na planificação de médio prazo que se concretiza na planificação das aulas.

Os recursos didáticos, sem esquecer o livro, devem corresponder à necessidade de atração dos alunos, de captação da sua atenção e interesse, de utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, que estão agora presentes em permanência na vida dos jovens. O ensino e a aprendizagem formal não podem

funcionar como uma realidade à parte: alunos e professores estão incorporados no mundo.

E, finalmente, a avaliação, seja a de natureza formativa, seja a de natureza sumativa, é uma tarefa conjunta, de professores e alunos, realizada para que os alunos passem obstáculos, assimilem conhecimentos e ganhem competências. Não é um juízo: é um ponto de partida.

No meu percurso educativo, enquanto aluna, passei pelo modelo curricular tradicional, no ensino básico e secundário, da matéria debitada, e por um modelo misto de matriz tradicional ainda e construtivista, no ensino universitário (licenciatura em Serviço Social e licenciatura em Gestão de Empresas). Na última licenciatura, em Gestão de Empresas, que terminei em 2017, o foco foi mais técnico e virado para as competências, ainda que se mantenha em várias cadeiras o modelo tradicional da lição magistral.

Chego aqui com o interesse na futura docência acumulada com a minha atividade profissional.

Nesse sentido, sem desprezar os resultados da aprendizagem, reconheço, com esta experiência, o interesse da abordagem construtivista e também de transformação da escola, da minha própria transformação e da dos alunos para um modelo mais inclusivo, plural, aberto e promotor da aprendizagem de todos com adaptação curricular às suas especificidades, que a nova política curricular define.

Apesar da imprevisibilidade de um tempo invulgarmente estranho devido à pandemia, foi uma experiência particularmente única no ensino, que me fez sentir mais forte e resiliente perante as adversidades da vida pessoal e profissional.

A investigação sobre a prática apresenta dados claros: os métodos ativos centrados no aluno justificaram uma aula dinâmica, eficiente e eficaz. Os resultados da análise dos dados compilados apontaram para uma aprendizagem efetiva evidente e a preparação do aluno para produzir competências.

Nesta linha, o professor deixa de ser o artista que em palco (a sala de aula) representa a peça (a “matéria”) para deslumbramento do espetador (aluno), mas o mestre que na oficina demonstra e orienta a aquisição/produção das competências, consolidadas através do treino. A aplicação dos métodos utilizados constituíram-se como muito capacitantes da prática pedagógica do professor.

## **5. Limitações da investigação sobre a prática realizada**

Na conclusão do presente relatório, importa que o estudo de caso efetuado se reporta a uma turma composta por 25 elementos.

Para além disso, o número de aulas lecionadas para a realização deste trabalho foi reduzido o que limitou o número de casos apresentados e o treino dos alunos na realização dos mesmos, restringindo dessa forma a obtenção de informação longitudinal e resultados que pudessem ser ainda mais consistentes.

Assim, esta pesquisa, e este relatório, constituem um ponto de partida para futuros estudos sobre a prática de métodos ativos de aprendizagem *Think-Pair-Share* e *Just In Time*, reforçando assim a sua análise no contexto do ensino secundário em Portugal ao nível do ensino-aprendizagem das Ciências Económico-Sociais.



## Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Aktinson, P., & Hammersley, M. (1998). Ethnography and participant observation. *Strategies of qualitative inquiry*. Sage, 248-261.
- Anastasiou, Léa; Alves, Leonir P. (2009). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula (8.<sup>a</sup> Ed.). Univille.
- Anderson, G. L., & Pini, M. (2011). Educational leadership and the new economy. In English, F.W. (ed.). *The SAGE handbook of educational leadership*. Sage Publications, 176-194.
- Antunes, A., & Almeida, A. (2009). Práticas educativas na sobredotação: diferenciação curricular e estratégias complementares. *Psicologia, educação e cultura*, XIII(1), 157-168.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Editora McGraw-Hill Portugal.
- Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E., & Weiss, M. (2009). Active Learning and Student-centered Pedagogy Improve Student Attitudes and Performance in Introductory Biology. *CBE Life Sciences Education*, 8(3), 203–213.
- Becker, H., & Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing: a comparison. *Human organization*, 16 (3), 28-32.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. Vozes.
- Bergmann, J., Overmyer, J., Willie, B. (21-6-2011). Flipped class: what it is and what is not. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>.
- Bhat, Adi. Types and methods of interviews in research. <https://www.questionpro.com/blog/types-of-interviews/>.
- Biggs, J. & Moore, P. (1993). *The process of learning* (3.<sup>a</sup> ed.). Prentice-Hall.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1997). *Qualitative research for education: an introduction to theories and models*. Allyn & Bacon.

- Boulton-Lewis, G., Smith, D., McCrindle, A. *et al.* (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, (11), 35-51
- Brame, C. *Just-in-Time Teaching (JiTT)*. Center for Teaching. Vanderbilt University. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/just-in-time-teaching-jitt/>.
- Black, P. & William, D. (1998b). *Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment*.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Brookfield, D. (2005). *Discussion as the way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. Jossey-Bass.
- Castells, M. (2007). A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade (Fundação Calouste Gulbenkian Ed. Vol. II). Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsa.
- Chang, G.-C., & Yano, S. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XX. Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. In César Coll & Carlos Monereo (Eds.), *Psicología de la Educación Virtual. Aprender, enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*, 19-53). Morata Ediciones.
- Croasmun, J. T.; Ostrom, L. (2011). Using likert-type scales in the social sciences. *Journal of adult education*, 40(1), 19-22.
- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. Routledge UK.
- Darwin, C. (2004). *On the origin of species* (1.<sup>a</sup> ed., 1859). Routledge.
- Demetry, C. (2010, outubro). Work in progress — An innovation merging “classroom flip” and team-based learning. In *2010 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. T1E-1). IEEE.
- Dennison, B. & Kirk, R. (1990). *Do review learn apply: a simple guide to experiential learning*. Blackwell.
- Dias, P. (2016). Aprender na sociedade digital: para uma escola em rede. In *Aprendizagem, TIC e redes digitais*, 164-171. Conselho Nacional de Educação.

- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3-12*. Price System.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. HarperCollins Publishers.
- Ernest, P. (2010). Reflections on theories of learning. In *Theories of mathematics education*, pp. 39-47). Springer.
- Ernest, P. (2013). Varieties of constructivism: a framework for comparison. In *Theories of mathematical learning*, 347-362. Routledge.
- Feldman, R. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw-Hill.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Flores, I. (2020). Educar em tempos de emergência. <https://www.publico.pt/2020/03/23/sociedade/opiniao/educar-tempos-emergencia-1908931>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (1.<sup>a</sup> ed., 1970). Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas.
- Giannini, S., & Saavedra, J. (2020). Reabrir as escolas: quando, onde e como? <https://pt.unesco.org/news/reabrir-escolas-quando-onde-e-como>
- Gomes, J. (2013). A importância do suporte e do feedback do professor na regulação da aprendizagem. Tese de Mestrado em Psicologia. Instituto Universitário ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2713/1/17824.pdf>.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: an introduction* (5.<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Hattie, J., & Timperley. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1).
- Halpern E. (1983). *Auditing naturalistic inquiries: the development and application of a model*. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University.
- Hogan, K. (1999). Thinking aloud together: a test of an intervention to foster students' collaborative scientific reasoning. *Journal of research in science teaching*, (36), 1085-1109.
- Holz-Clause, M., Guntuku, D., Koundinya, V., Clause, R., & Singh, K. (2015). Current and future trends in higher education learning: implications for curriculum

- design and delivery. In *Handbook of research on enhancing teacher education with advanced instructional technologies*, 277-292. IGI Global.
- Hueso, L. (2012). *El derecho a la educación como derecho fundamental: especial atención a su dimensión social prestacional*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- IUPUI Just-in-Time Teaching. Just-in-Time Teaching Digital Library. <https://jittdl.physics.iupui.edu/jitt/>.
- Jonassen, D., & Hoan Cho, Y. (2008). Externalizing mental models with mindtools. In D. Ifenthaler, P. Pirnay-Dummer, & J. Spector (Eds.), *Understanding models for learning and instruction*, 145-159. Springer.
- Kafai, Y., & Burke, Q. (2013). The social turn in K-12 programming: moving from computational thinking to computational participation. *SIGCSE '13: Proceedings of the 44th ACM technical symposium on Computer Science education*, 603-608. <https://doi.org/10.1145/2445196.2445373>.
- Karling, A.A. (1991). *A didáctica necessária*. Ibrasa.
- Khalil, M. K., & Elkhider, I. A. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in physiology education*, 40(2), 147-156.
- Klatter, E., Lodewijks, H., & Aarnoutse, C. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and instruction*, (11), 485-516.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* (2 ed). Prentice-Hall.
- Lage, M., Platt, G., Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.
- Libâneo, J., Oliveira, J., & Toschi, M. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (10.<sup>a</sup> ed.). Cortez Editora.
- Likert, Rensis (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*, 140: 1-55.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry*, 289, 331.
- Marques, M. (2003). *Português, língua segunda*. Universidade Aberta.

- Marrs, K. & Novak, G. (2004). Just-in-time teaching in biology: Creating an active learner classroom using the internet. *Cell biology education*, 3(1), 49-61.
- Marton, F., Dall’Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277–300.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living* (Vol. 42). Springer Science & Business Media.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-ação. Porto Editora.
- Mckinney, K. (2011). *Active learning*. Center for Teaching, Learning & Technology, Illinois State University.
- Miller, A. (8-11-2018). *3 tips for using conversations for assessment*. <https://www.edutopia.org/article/3-tips-using-conversations-assessment>.
- Ministério da Educação (2001). Programa de Economia A (Científico-Humanísticos). Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programa\\_s/economia\\_a\\_10\\_11.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programa_s/economia_a_10_11.pdf)
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.
- Musante, K., & DeWalt, B. (2010). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Rowman Altamira.
- Novak, G. M., Patterson, E. T., Gavrin, A. D., & Christian, W. (1999). *Just in time teaching: blending active learning with web technologies*. Prentice-Hall.
- Oliveira, M.K.D. (2008). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico. Scipione.
- ONU (2020). Covid-19: Unesco divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus. [https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691?fbclid=IwAR2dhXPEMN0-KW\\_BERqkgK5ytpWmoOcQTIxF0pKU9fhfwE3XNYfvyAeaiis](https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691?fbclid=IwAR2dhXPEMN0-KW_BERqkgK5ytpWmoOcQTIxF0pKU9fhfwE3XNYfvyAeaiis)
- Othman, N., & Amiruddin, M. (2010). Different perspectives of learning styles from VARK model. *Procedia - social and behavioral sciences*, 7, 652-660.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Editora Artes Médicas Sul.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15(1), 1-12.

- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Popescu, D. (2015). Active learning in the university teaching environment. *Analele Universitatii Constantin Brancusi din Targu Jiu. Serie sitere si stiinte sociale*, (2), 44.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais - trajetos* (4.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Qu, S., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative research in accounting & management*, 8(3), 238-264.  
[https://www.researchgate.net/profile/Hamzeh\\_Alalool/post/Is\\_there\\_any\\_standardized\\_qualitative\\_interview\\_protocol\\_to\\_explore\\_ambiguous\\_loss\\_a\\_term\\_coined\\_by\\_Pauline\\_Boss/attachment/59d6420079197b807799dd56/AS%3A437239336443904%401481257389166/download/The+qualitative+research+interview.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hamzeh_Alalool/post/Is_there_any_standardized_qualitative_interview_protocol_to_explore_ambiguous_loss_a_term_coined_by_Pauline_Boss/attachment/59d6420079197b807799dd56/AS%3A437239336443904%401481257389166/download/The+qualitative+research+interview.pdf).
- Radhakrishna R., Ewing J., & Chikthimmah N. (2012). TPS (Think, Pair and Share) as an active learning strategy. *NACTA Journal*, 56(3), 84-85.
- Ramdsen, P. (1988). Context and strategy: Situational influences in learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*, 150-184. Academic Press.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International review of economics education*, 17, 74-84.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Rosenholtz, S. (1991). *Teachers' Workplace: the social organization of schools*. Teachers College Press.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, 5(5), 127-142.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79(Outubro/Dezembro), 52-57.
- Schmeck, R. (1988). Inventory of learning processes in “*Students Learning Styles and Brain Behavior*”. ERIC Ed.

- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Educación de México.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of learning organization*. Double Day/Currency.
- Silva, Elsa (coord.) Moinhos, Rosa (s.d.). Programa de Economia A – 10.º e 11.º anos. Direção-Geral de Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_de\\_Ciencias\\_Socioeconomicas\\_2/econom\\_a\\_10\\_11.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Ciencias_Socioeconomicas_2/econom_a_10_11.pdf).
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology & distance learning*, 2(1).
- Simkins, S., & Maier, M. (2004). Using just-in-time teaching techniques in the principles of economics course. *Social science computer review*, 22(4), 444-456.
- Simkins, S., & Maier, M. (2010). *Just-in-time teaching: across the disciplines, across the academy*. Stylus Publishing.
- Skinner, B. (2000). *Para além da liberdade e da dignidade*. Edições 70.
- Spencer, H. (1880). *First principles*. (1.ª ed., 1862). Amer.
- Spradley, J. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stahl, G., Koschmann, Timothy, & Suthers, Daniel D. Computer-supported collaborative learning. In R. K. Sawyer (Eds.) (2012). *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge University Press.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British educational research journal* 22(4), 389-404.  
[http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt\\_tea\\_1996.pdf](http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt_tea_1996.pdf)
- Tünnermann, C., & Chauí, M. (2008). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento: cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Comité Científico Regional para la América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO, París, 2-31.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_spa)



- Ueckert, C., & Gess-Newsome, J. (2006). Active learning in the college science classroom. In J. Mintzes, *Handbook of college science teaching*, NSTA Press, 147-154.
- Ültanir, E. (2012). An epistemologic glance at the constructivist approach: constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International journal of instruction*, 5(2), 95-212.
- Villa, A., & Cadete, M. (2001). Capacitação pedagógica: uma construção significativa para o aluno de graduação. *Rev Latino Am Enferm*, 9(1), 53-8.
- Virginia Tech (2018, setembro). *Research methods guide: interview research*. <https://guides.lib.vt.edu/researchmethods/interviews>.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Constructivism in education In *The International Encyclopedia of Education*, T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.) Supplement Vol.1. Pergamon Press, 162–163.
- Wadsworth, B. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: foundations of constructivism* (5.<sup>a</sup> ed.). Longman Publishing.
- Watkins, C. et al (2000). *Learning about learning: resources for promoting effective learning*. Routledge.
- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P., & Whalley, C. (2002). *Effective Learning (Research Matters Series No. 17)*. Institute of Education School Improvement Network.
- Weimer, M. (2015). *10 benefits of getting students to participate in classroom discussions*. Faculty Focus. <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/10-benefits-of-getting-students-to-participate-in-classroom-discussions>.
- Wing, J. (2006). Computational thinking: viewpoint. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. Spencer, H. (1880). *First principles*.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação* (7.<sup>a</sup> ed.). Artes Médicas.



Yin, C., Kwok, H., & Magdalena, M. (2002). Economic considerations in education policy making: a simplified framework. *The international journal of educational management*, 16(1), 18-39.

## **APÊNDICES**

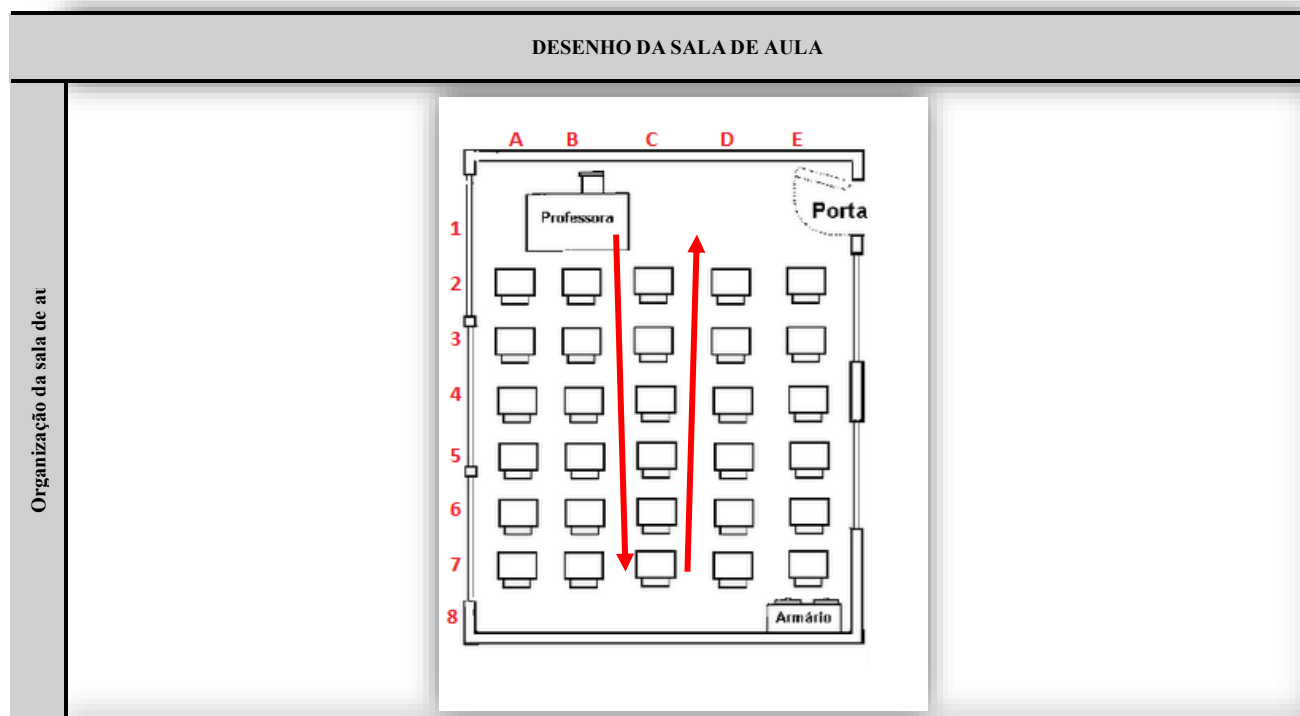
## APÊNDICE 1 – DIÁRIO DE CAMPO

### 1. Aula de Observação

Aula: 90 minutos

<b>Data:</b> 06-03-2019
<b>Aula de observação</b>
<b>Grelhas de observação:</b> Apêndice 2
<p>Marcado o encontro na sala de professores pelas 8h:15m. Assim que a Professora Cooperante ficou disponível, encontrámo-nos na sala de reuniões.</p> <p>A professora mostrou total disponibilidade para ajudar no que fosse necessário e chamou a atenção para o facto de não ser uma turma de comportamento fácil.</p> <p>Turma de 10.º ano – Economia A</p> <p><b>Horário:</b> 8h30m -10h15m, 27 alunos</p> <p>Os alunos entraram na sala de aula com alguma agitação. Depressa a professora cooperante chama a atenção, alegando que a aula não dará início enquanto todos não se calarem.</p> <p>A professora cooperante é diretora de turma, iniciando a aula com informações importantes para a turma sobre o comportamento dos alunos noutras disciplinas, nomeadamente: a conduta de alguns alunos na sala de aula; a forma como se sentam; e as notas que desceram.</p> <p>A professora de início à aula recorrendo ao <i>powerpoint</i>. Os alunos passam o texto que está nos <i>slides</i>, chegando a pedir à professora que não avance sem que passem tudo.</p>
<p><b>Reflexão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- A relação com os alunos é bastante positiva. Os alunos falam abertamente com a professora e de forma cuidada.</li><li>- A professora circula pela sala. Todavia, restringe-se a um local e não usa a sala toda. (Quadro da Organização da Sala de aula).</li><li>- Os alunos perdem tempo a passar o conteúdo dos slides.</li><li>- Os slides contêm muito texto.</li><li>- A professora usa o método interrogativo, questiona sempre os alunos ao longo da sua apresentação.</li><li>- A relação com os alunos é bastante positiva.</li></ul>

## 1.1. Organização da sala de aula



(Elaboração Própria)

1 Computador  
1 Retroprojektor  
1 Armário  
1 Quadro de Giz

27 alunos

Com movimentação dos alunos?	Não
A professora anda pela sala de aula enquanto dá aula? Quantas vezes?	Sim. Duas vezes, apenas até ao meio da sala, na fila do meio – Entre a 2B e 7D.

## 1.2. Grelha de Observação Ambiente de Aprendizagem e Motivação

INFERENCIAS		NADA EVIDENTE	EVIDENTE	MUITO EVIDENTE	NÃO APLICÁVEL	OBS
SALA E RECURSOS	1 Organiza a sala de acordo com o objetivo da aula	X				
	2 Organiza a sala para minimizar comportamentos inapropriados	X				
	3 Prepara os materiais e equipamentos necessários à aula		X			
	4 Utiliza de forma inovadora os recursos disponíveis		X			
	5 Facilita experiências tecnológicas		X			
	6 Utiliza tecnologias para apoiar as estratégias de ensino-aprendizagem			X		
	7 Utiliza tecnologias como fator de motivação			X		
INFERENCIAS		NADA EVIDENTE	EVIDENTE	MUITO EVIDENTE	NÃO APLICÁVEL	OBS
RELAÇÃO PEDAGÓGICA	1 Mantem uma relação de proximidade com os alunos			X		
	2 Mantem contacto visual com os alunos			X		
	3 Promove a escuta ativa			X		
	4 Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala		X			
	5 Estimula e encoraja à participação dos alunos			X		
	6 Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista			X		
	7 Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente			X		
	8 Mobiliza os alunos na execução das tarefas			X		
	9 Trata os alunos pelo nome			X		

### 1.3. Grelha de Observação: Ensino e Aprendizagem

INFERENCIAS		NADA EVIDENTE	EVIDENTE	MUITO EVIDENTE	NÃO APLICÁVEL	OBS
ENSINO E APRENDIZAGEM	1 Realiza as tarefas de acordo com os princípios orientadores do plano de aula/atividades		X			
	2 Cumpre o plano ajustando-o às situações de ensino/aprendizagem/estratégia de intervenção		X			
	3 Ajusta o tempo às necessidades dos alunos		X			
	4 Capta a atenção dos alunos		X			
	5 Proporciona atividades que impliquem a participação ativa dos alunos		X			
	6 Promove o trabalho cooperativo e a entreajuda		X			
	7 Promove o trabalho autónomo dos alunos		X			
	8 Comunica de forma adequada ao contexto de aula			X		
	9 Recorre a exemplos concretos nas suas explicações			X		
	10 Responde de forma completa às questões dos alunos			X		
	11 Adequa as estratégias de ensino às necessidades dos alunos			X		
	12 Dá feedback construtivo e específico			X		
	13 Avalia o desempenho dos alunos			X		
	14 Reage eficazmente às distrações dos alunos			X		

### 1.4. Grelha de Observação: Abertura e Fecho da Aula

INFERENCIAS		NADA EVIDENTE	EVIDENTE	MUITO EVIDENTE	NÃO APLICÁVEL	OBS
ABERTURA E FECHO DA AULA	1 Recebe os alunos no início da aula			X		
	2 Estabelece rotinas para marcar início dos trabalhos			X		
	3 Realiza avaliação diagnóstica		X			
	4 Efetua transição nas aprendizagens - ponto de partida na aula anterior			X		
	5 Partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos no início da aula			X		
	6 Repete informação mais complexa			X		
	7 Apresenta as atividades a desenvolver ao longo da aula		X			
	8 Lança desafios e mobiliza os alunos para o trabalho a desenvolver		X			
	9 Estabelece rotinas para conclusão da aula		X			
	10 Atribui aos alunos tempo adequado para concluírem as suas tarefas		X			
	11 No final da aula, resume os principais aspetos abordados		X			
	12 O sinal de saída é dado pelo professor e não pela campainha	X				

### 1.5. Grelha de Observação: Gestão do Comportamento

INFERENCIAS		NADA EVIDENTE	EVIDENTE	MUITO EVIDENTE	NÃO APLICÁVEL	OBS
GESTÃO DO COMPORTAMENTO	1 O comportamento condiciona a continuidade da aula	X				
	2 Mantém contacto visual com o aluno com comportamento inadequado		X			
	3 Negoceia as consequências do comportamento inadequado	X				
	4 Tem definido um sistema de recompensas	X				
	5 Atribui privilégios e premeia resultados		X			

## 2. AULA I - PES

**Data:** 09-03-2020/ 1.<sup>a</sup> hora

**Sumário:** Distribuição e circuitos de distribuição. Atividade sobre circuitos de distribuição. Fichas de trabalho sobre o circuito da distribuição.

Turma de 10.º ano – Economia A

Horário: 13h25m-14h55m 26 alunos

Após todos os alunos estarem sentados nas suas secretárias, entrando de forma relaxada, mas sem confusão, a aula iniciou-se comigo a ditar o sumário. De seguida procedeu à apresentação do que se vai realizar a partir dali com a minha participação durante a PES. Intervim a pedido da professora cooperante, fazendo uma breve descrição de como se iam suceder as próximas aulas e do que era necessário para a preparação das mesmas.

Depois de o enquadramento ter sido realizado, bem como todas as dúvidas respondidas, os alunos iniciaram a aula com uma proposta de trabalho: discutirem em grupo o que foi dado na aula anterior, partilhando com os colegas.

Após a partilha de ideias, deu-se início à apresentação da aula com recurso ao programa *Powerpoint*.

Foram informados que à medida que a aula ia decorrendo iam sendo colocadas questões e que, por isso, podiam organizar-se entre grupos, sendo que um deles ficaria o porta-voz. Para que todos pudessem participar seria dito de forma aleatória um número de aluno.

À medida que ia apresentando os conteúdos, os alunos eram questionados:

- Para satisfazer as necessidades, não basta que um bem seja produzido, é necessário que chegue aos consumidores, que quer isto dizer?
- O que pode significar distribuição na atividade económica?
- Então a distribuição é uma atividade transportadora?

Os temas que constam no plano de aula foram realizados. Os alunos iam participando de forma muito positiva. Como foram alertados para o facto de irem aparecendo nos slides questões cronometradas, os alunos pareciam atentos para que pudessem responder de forma positiva às questões que iam aparecendo.

Embora os slides apresentassem pouco texto, os alunos iam fazendo anotações pedindo que abrandasse o ritmo.



Com definições escritas de forma concisa, e exemplos práticos, geraram trocas de ideias entre os alunos, com as ideias partilhadas pelos alunos, fui consolidando conhecimentos.

Os alunos iam usando o telemóvel (pedindo permissão) para pesquisarem assuntos da atualidade e participarem.

Na parte final da aula, coloquei a seguinte questão aos alunos: “pode, assim, dizer-se que a distribuição tem um papel de ajustamento entre a oferta e a procura?”.

De forma a concluir a aula, os alunos realizaram em grupo um exercício. O exercício foi corrigido (tendo sido apresentado a sua resolução no *slide*) e, para terminar, recapitulou-se o que foi dado na aula.

O resumo da aula foi muito positivo, os alunos participavam e referiam de forma confiante e motivada tudo aquilo que foi destacado na aula.

### **Reflexão:**

**Objetivo:** Utilização do Método Think-Pair-Shaire

-No decorrer da aula, ia passando pelos alunos, de forma discreta e sem destabilizar a aula, a folha de presenças.

- À medida que ia passando os *slides*, ia abordando os conteúdos, deambulando pela sala. Procurei passar por todos os caminhos possíveis da sala, de forma a interagir melhor com todos os alunos e captar a atenção dos mesmos.

-Recurso ao PowerPoint como meio auxiliar do método expositivo. Os slides foram apreciados pelos alunos tendo um comentado “Não é só texto Stora” sic acrescentando outro aluno “Ya, as imagens tão bué fixes”. E eu referi “Mais importante ainda é que percebam o conteúdo destas imagens no entanto, fico contente que gostem!”

- Enquanto os alunos participavam fui sempre reforçando positivamente as suas respostas.

- Recurso ao Kahoot: os alunos estavam entusiasmados e atentos.

- De uma forma geral a aula correu bem.

-Os alunos mostraram-se muito recetivos com a utilização do *Kahoot* e concluíram o exercício com alguma facilidade. No entanto, apesar da motivação gerou algum ruído.

### 3. Aula II - PES

<p>Data: 09-03-2020 / 2.ª Hora</p> <p><b>Sumário:</b> Continuação da aula anterior.</p>
<p>Turma de 10.º ano – Economia A</p> <p>Horário: 15h10m-16h05m 26 alunos</p> <p>A aula deu início com algum ruído provocado por conversas sobrepostas e paralelas o que dificultou inicialmente o progresso. Por isso, decidi que fizessem consulta do manual sobre o conteúdo da aula anterior pedindo de forma aleatória que lessem, à medida que iam lendo eu ia questionando sobre o conteúdo, os alunos iam participando e o ruído passou.</p> <p>Os alunos, por iniciativa própria, já pediam para ler, dando-se depois lugar à troca de ideias entre mim e os alunos, consolidando assim a matéria lida.</p> <p>Antes de avançar na temática planeada para a aula em questão foi solicitado que, em grupo, escrevessem as ideias chave da aula anterior e que partilhassem para discussão, concluindo assim as temáticas lecionadas na aula anterior.</p> <p>Foi passado rapidamente um cronograma (10 segundos) para que pudessem responder às questões que iam sendo colocadas.</p> <p>À medida que os alunos iam pedindo para participar e davam as respostas iam dando o reforço positivo.</p> <p><b>Observação social:</b> - Uma das alunas era muito pouco comunicativa. Ao aperceber-me que a aluna passou o intervalo sozinha na sala, fui questioná-la, de forma discreta e sem querer ser invasiva, se não ia sair um pouco. A mesma disse que não, olhando para o caderno, cabelo a tapar a cara. <b>Comunicação não verbal:</b> pernas e braços cruzados, contraída.</p>
<p><b>Reflexão:</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Utilização do Método <i>Think-Pair-Share</i> (utilização da grelha de observação para avaliar competências).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- No decorrer da aula, ia passando pelos alunos, de forma discreta e sem destabilizar a aula, a folha de presenças.</li><li>- Método ativo utilizado (em diálogo constante com os alunos). <i>Think-Pair-Share</i>. - - Avaliação formativa realizada de forma pertinente e lançando a continuação da temática.</li><li>- A utilização de exemplos práticos é constante.</li><li>- Recurso à apresentação visual em PowerPoint, como meio auxiliar do método expositivo e para suscitar a participação dos alunos.</li><li>- O uso do manual e o apelo à leitura e participação gerou o intercâmbio de ideias produtivas e promoveu a consolidação da matéria lecionada.</li><li>- A aluna que se encontrava mais isolada e que não foi ao intervalo foi igualmente questionada e participou, ainda que falasse muito baixo, foi ajudada com discrição e fiz reforço positivo.</li></ul>

#### 4. Aula III - PES

Data: 11-03-2020 / 1.ª Hora

**Sumário:** Continuação da aula anterior. Os tipos de comércio.

Turma de 10.º ano – Economia A

Horário: 15h10m-16h05m 25 alunos

Após a entrada e com os alunos sentados, a aula inicia-se, ditando o sumário.

De seguida, procuro consolidar os conhecimentos transmitidos na aula anterior (trabalho em grupo), através do reforço da matéria e a partilha de ideias relativas com os alunos.

Após esse trabalho de consolidação dos conhecimentos da aula anterior, proponho a realização de um teste no *Kahoot* sobre os conhecimentos aprendidos. Explico como funciona, demonstro e esclareço dúvidas. O entusiasmo foi geral e as respostas muito satisfatórias.

Os alunos eram questionados sobre os conceitos, utilizando sempre a partilha de ideias como metodologia predominante na sala de aula (o método a pares, sendo sempre o porta voz a falar e colocando previamente o dedo no ar).

Como conclusão foi proposto aos alunos para pesquisarem sobre o que é Franchising? E, ainda, que fizessem uma pesquisa sobre marcas portuguesas em regime de *franchising*, identificando no mínimo três empresas.

#### **Reflexão:**

-No decorrer da aula, ia passando pelos alunos, de forma discreta e sem destabilizar a aula.

- No primeiro tempo da aula, um aluno encontrava-se a comer e a perturbar a aula. Peço que cesse essa atitude perturbadora e o aluno cede ao pedido. Porém, a professora cooperante pediu-lhe que saísse da aula e voltasse a entrar no segundo tempo.

- Recurso ao PowerPoint como meio auxiliar do método expositivo bem como trabalho em grupo.

- Os alunos revelaram entusiasmo, perguntavam dúvidas, tendo-me sido solicitado ajuda várias vezes. A turma fez, a certa altura, com algum ruído. Todavia, foi possível controlar o assunto, chamando a atenção geral (três vezes).

- Para sossegar a turma, foram pedidos voluntários para a leitura de uma página do manual e os alunos colaboraram.

## 5. AULA IV

Data: 11-03-2020 / 1.ª Hora Sumário: Continuação da aula anterior
Turma de 10.º ano – Economia A Horário: 15h10m-16h05m 25 alunos  A aula iniciou-se com a entrada dos alunos em sala de aula, ocupando os mesmos os seus respetivos lugares. Depois, ditou-se o sumário da aula anterior. No seguimento da aula anterior, continuei a exposição dos conteúdos em relação aos tipos de comércio. Usei o método expositivo com recursos ao <i>PowerPoint</i> . Embora tenha sido uma aula muito expositiva, os alunos participaram ativamente com dúvidas e intervenções. Os alunos foram informados que tinham de estar atentos ao e-mail para que pudessem realizar a tarefa proposta. Mais tarde, foi entregue uma ficha formativa aos alunos, para que realizassem a mesma em grupos. Depois de concluída, a mesma foi entregue ao professor, para ser corrigida e novamente entregue aos alunos com comentários e sugestões de correção. Depois de concluída a tarefa, a aula deu-se por concluída.
<b>Reflexão:</b>  - No decorrer da aula, ia passando pelos alunos, de forma discreta e sem destabilizar a aula, a folha de presenças.  - No decorrer do método expositivo, os alunos mostram-se entusiasmados, embora eu tenha notado que períodos superiores a trinta minutos, sem a existência de um momento de descontração, tornam-se complicados de gerir.  -A ficha formativa realizada tem como principal objetivo estimular os alunos a desenvolverem as suas respostas, em grupo, fomentando a partilha de conhecimento e o trabalho em grupo. Foi, ainda, solicitado que os mesmos fizessem uma pré-leitura sobre a matéria a tratar na próxima aula. Na próxima aula, iria aplicar o método <i>Just In Time</i> .

## 6. Aula V - PES

### **Aula e-learning**

Data: 24-04-2020

Sumário: Evolução da moeda. Formas e funções.

Assim, foi pedido aos alunos a realização de uma ficha de leitura sobre a matéria, em 12 horas, devendo as dúvidas sobre essa matéria serem submetidas por e-mail até quatro horas do fim do prazo.

Embora já no contexto inesperado de pandemia foi possível planejar este programa online.

Esta aula foi online na plataforma zoom e ocorreu após a entrega da ficha pelos alunos, realizada em grupo de 3 a 4 elementos.

Tive o cuidado de perceber se os alunos tinham internet em casa e se era fácil a comunicação entre eles, já que os grupos estavam formados e esta ficha de leitura tinha sido planeada fazer em grupo.

Pedi aos alunos que abrissem o manual na subunidade 4.2 e foi compartilhada a tela, transmitindo a minha exposição o trecho da matéria, com recurso a *PowerPoint*.

Porque vários alunos não terem internet e/ou computador para conseguirem acompanhar a aula, a aula foi gravada para que pudessem ver o vídeo logo que lhes fosse possível.

Foi feita uma ficha formativa realizada tem como principal objetivo estimular os alunos.

Os alunos já tinham estudado a matéria, pois foi solicitado uma leitura prévia da mesma, para realizarem uma ficha em grupo. Após a aula, foi proposta uma ficha individual num documento em *pdf* editável para que fossem mais eficientes a responderem.

Alguns alunos não conseguiram usar o documento editável uma vez que o programa não era suportado no *software* que tinham. Face a essa situação, foi alargado o prazo, pedindo que respondessem num documento *word* num prazo de mais 4 horas.

Uma das alunas fez a ficha manualmente fotografou e enviou por e-mail.

O recurso ao documento em *pdf* editável não foi muito eficaz uma vez que nem todos os computadores suportam esse programa. Ainda assim, os alunos cumpriram com a entrega da ficha individual, recorrendo a um novo documento disponibilizado no programa *Word*.

## APÊNDICE 2 – PLANIFICAÇÕES

### 1. PLANO DE LONGO PRAZO

ANO: 10º Ano

ANO LECTIVO: 2019/2020

DISCIPLINA: Economia A

**FIO CONDUTOR:** Aquisição dos conceitos e instrumentos que permitam compreender a atividade económica.

Conteúdos	Competências do domínio cognitivo	Competências do domínio das atitudes	Métodos/Estratégias	Avaliação
<b>Unidade I – A atividade económica e a Ciência Económica</b>  1. Realidade Social e Ciências Sociais  2. Fenómenos sociais e fenómenos económicos  3. A Economia como ciência – objeto de estudo  4. A atividade económica e os agentes económicos	✓ Compreende e utiliza os conceitos económicos;  ✓ Analisa/interpreta conceitos económicos, dados estatísticos, notícias da imprensa;  ✓ Elabora projetos de trabalho, realiza-os e avalia-os (sabendo analisar e calcular os indicadores económicos);  ✓ Discute ideias, fundamentando-as corretamente;  ✓ Relacionar necessidades de consumo (necessidades: individuais e coletivas, primárias,	✓ Explicar em que consiste o problema económico relacionando com os conceitos de escolha e de custo de oportunidade;  ✓ Fazer comunicações orais com apoio de suportes diversificados de apresentação de informação;  ✓ Saber o que são agentes económicos e identificá-los explicando as suas funções;  ✓ Explicar as atividades económicas e a sua correlação (produção, distribuição e redistribuição e utilização dos rendimentos)  ✓ Analisar textos com diferentes pontos de	✓ Sugestão de leituras: Adquirir conhecimentos teóricos e/ou conceitos sobre os conceitos económicos;  ✓ Aumentar a conscientização da importância da economia na sociedade;  ✓ Aulas Expositivas (aplicando exemplos alegóricos);  ✓ Debate sobre a influência dos agentes económicos na sociedade.  ✓ Os alunos terão 15 min para ler um excerto do manual e retirar do texto sugerido para leitura, as ideias principais a reter. Será posto uma música clássica enquanto fazem o exercício: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iUohO2MSot8">https://www.youtube.com/watch?v=iUohO2MSot8</a>	✓ Participação;  ✓ Espírito Crítico;  ✓ Interpretação de texto

<b>Unidade II: Necessidades e consumo</b>				
1. Necessidades – noção e classificação	✓ secundárias e terciárias; Explicar de que forma como o rendimento influencia a estrutura do consumo, verificando a evolução dos coeficientes orçamentais;	vista; confrontar argumentos para encontrar semelhanças, diferenças, consistência interna; ✓ Mobilizar o discurso (oral e escrito) argumentativo (expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contra-argumentos, rebater os contra-argumentos);	✓ Trabalhos práticos em grupo: Construção da habilidade de atuar em equipa. Desenvolver a habilidade de planejar, dividir e executar tarefas em grupo, de passar e receber críticas construtivas.	✓ Participação;
2. Consumo – noção e tipos de consumo			✓ Ampliar a integração entre o saber e o fazer.	✓ Espírito Crítico;
3. Padrões de consumo – diferenças e fatores explicativos	✓ Explicitar de que modo outros fatores influenciam as escolhas dos consumidores (preço, inovação tecnológica, etc)	✓ Problematizar situações;	✓ Grupos de discussão: Desenvolver a habilidade de testar novas ideias. Desenvolver a capacidade de avaliar mudanças e prospetá-las como fonte de oportunidades;	✓ Interpretação de texto;
4. Evolução da estrutura do consumo em Portugal e na União Europeia	✓ Problematicar o papel do consumidor na atual sociedade de consumo;	✓ Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados, em particular numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar;	✓ Aulas Expositivas (aplicando exemplos alegóricos)	✓ Revisão de Conceitos a cada início da aula;
5. A Sociedade de Consumo		✓ Pesquisar, recolhe e seleciona informação de diversos recursos.	✓ Brainstorming: Construção da habilidade de conceção de ideias. Estimular o raciocínio intuitivo para criação de novas combinações de serviços ou produtos, transformando-as em inovações;	✓ Teste com perguntas teóricas de escolha múltipla (Kahoot);
6. Consumerismo e responsabilidade social dos consumidores	✓ Problematicar o papel do consumidor na atual sociedade de consumo;	✓ Interpretar quadros e gráficos	✓ Será distribuída uma notícia de jornal sobre a atualidade sobre a evolução da estrutura do consumo em Portugal, os alunos juntar-se-ão a pares e têm de comentar a respetiva notícia;	✓ Avaliar a capacidade de trabalhar em equipa;
7. A defesa dos consumidores em Portugal e na União Europeia	✓ Caracterizar e classificar os bens económicos;	✓ É assíduo e pontual;	✓ Ferramentas de debate (Mentimeter)	✓ Comunicação;
	✓ Explicitar em que consiste a produção e o processo produtivo, relacionando-a com os setores de atividade económica;	✓ Interpretar quadros e gráficos	✓ Ferramentas didáticas online, como o Kahoot;	✓ Escrita
	✓ Caracterizar os fatores produtivos e reconhecer a	✓ Respeitar a regras da sala de aula;		✓ Teste Formativo
		✓ Intervém de forma construtiva e com sentido crítico;		

<p><b>Unidade III - A produção de bens e de serviços</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bens – noção e classificação</li> <li>2. Produção e processo produtivo</li> <li>3. Fatores de Produção – noção e classificação</li> <li>4. A Combinação dos fatores de produção</li> </ol>	<p>importância da sua combinação para a atividade de produção;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>✓ Calcular e interpretar indicadores associados ao fator trabalho;</li> <li>✓ Explicitar características do desenvolvimento tecnológico, identificando os seus benefícios e custos (desemprego: tecnológico, repetitivo e de longa duração);</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade para resolver problemas;</li> <li>✓ Capacidade para aplicar e calcular os indicadores económicos no objeto de estudo que pretende;</li> <li>✓ Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados, em particular numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar;</li> <li>✓ Pesquisa, recolhe e seleciona informação de diversos recursos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>✓ Aulas Expositivas (aplicando exemplos alegóricos);</li> <li>✓ Grupos de discussão: Desenvolver a habilidade de testar novas ideias. Desenvolver a capacidade de avaliar mudanças e prospetá-las como fonte de oportunidades.</li> <li>✓ Brainstorming: Construção da habilidade de conceção de ideias. Estimular o raciocínio intuitivo para criação de novas combinações de serviços ou produtos, transformando-as em inovações;</li> <li>✓ Ferramentas didáticas online, como o Kahoot;</li> <li>✓ Sugestão de leituras: Adquirir conhecimentos teóricos e/ou conceitos sobre os conceitos económicos;</li> <li>✓ Aumentar a consciencialização da importância da economia na sociedade;</li> <li>✓ Aulas Expositivas (aplicando exemplos alegóricos);</li> <li>✓ Será distribuída uma notícia de jornal sobre a atualidade sobre a evolução da estrutura do consumo em Portugal, os alunos juntar-se-ão a pares e têm de comentar a respetiva notícia;</li> <li>✓ Visita de Estudo: Banco Portugal;</li> </ol>	
<p><b>Unidade IV – Comércio e moeda</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comércio – Noção e tipos</li> <li>2. A evolução da moeda – formas e funções</li> <li>3. A nova moeda portuguesa – o Euro</li> <li>4. O Preço de um bem – noção e componentes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>✓ Distinguir a combinação dos fatores produtivos a curto e longo prazo.</li> <li>✓ Justificar o aparecimento da moeda e descrever a sua evolução, caracterizando os diversos tipos de moeda;</li> <li>✓ Explicar as funções da moeda (meio de pagamento, medida de valor e reserva de valor);</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalhar individualmente e/ou em grupo;</li> <li>✓ Trabalhar individualmente e/ou em grupo;</li> <li>✓ Pesquisar informação em diferentes fontes, nomeadamente com a utilização das novas tecnologias da informação.</li> <li>✓ Intervém de forma construtiva e com sentido crítico;</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>✓ Participação;</li> <li>✓ Espírito Crítico;</li> <li>✓ Interpretação de texto;</li> <li>✓ Revisão de Conceitos a cada início da aula;</li> <li>✓ Teste com perguntas teóricas de escolha múltipla (Kahoot);</li> <li>✓ Avaliar a capacidade de trabalhar em equipa;</li> <li>✓ Comunicação;</li> <li>✓ Escrita</li> </ol>



5. A inflação – noção e medida	✓ Explicitar fatores que influenciam a formação dos preços (custos de produção e mecanismo de mercado);	✓ Capacidade para resolver problemas;		
6. A inflação em Portugal e na União Europeia	✓ Distinguir os conceitos de inflação, deflação e desinflação;	✓ Capacidade para aplicar e calcular os indicadores económicos no objeto de estudo que pretende;	✓ Aulas Expositivas (aplicando exemplos alegóricos);	
<b>Unidade V – Preços e mercados</b>	✓ Caracterizar as componentes do mercado – procura e oferta;	✓ Saber questionar uma situação;	✓ Grupos de discussão: Desenvolver a habilidade de testar novas ideias. Desenvolver a capacidade de avaliar mudanças e prospetá-las como fonte de oportunidades.	✓ Participação;
1. Mercado – Noção e exemplos de mercados	✓ Relacionar procura e preço – lei da procura – e fazer a sua representação gráfica;	✓ Organizar questões para terceiros, sobre conteúdos estudados ou a estudar; - interrogar-se sobre o seu próprio conhecimento prévio;	✓ Ferramentas didáticas online, como o Kahoot;	✓ Espírito Crítico;
2. O mecanismo de mercado	✓ Relacionar os deslocamentos da curva da procura com as alterações das suas determinantes;	✓ Ações de questionamento organizado;	✓ Sugestão de leituras: Adquirir conhecimentos teóricos e/ou conceitos sobre os conceitos económicos;	✓ Interpretação de texto;
3. Estrutura dos mercados;	✓ Relacionar oferta e preço – lei da oferta – e fazer a sua representação gráfica;	✓ A assunção de responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; organizar e realizar autonomamente tarefas;	✓ Aumentar a consciencialização da importância da economia na sociedade;	✓ Revisão de Conceitos a cada início da aula;
<b>Unidade VI Rendimentos e repartição dos rendimentos</b>	✓ Relacionar oferta e preço - lei da oferta – e fazer a sua representação gráfica;	✓ Assumir e cumprir compromissos, contratuizar tarefas;	✓ Aulas Expositivas (aplicando exemplos alegóricos);	✓ Teste com perguntas teóricas de escolha múltipla (Kahoot);
1. A atividade produtiva e a formação dos rendimentos	✓ Relacionar os deslocamentos da curva da oferta com	✓ Apresentação de trabalhos com auto e heteroavaliação;	✓ Visionamento de um filme sobre a atividade produtiva e a formação de rendimentos – vídeo de 2 minutos: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FYzfcmmiMZs">https://www.youtube.com/watch?v=FYzfcmmiMZs</a>	✓ Avaliar a capacidade de trabalhar em equipa;
2. A repartição funcional dos rendimentos		✓ Dar conta a outros do cumprimento de tarefas e funções que assumiu;	✓ Comentário sobre o vídeo (ideias a reter), trabalho individual;	✓ Comunicação;
				✓ Escrita

<p>3. A repartição pessoal dos rendimentos</p>	<p>as alterações das suas determinantes (custo dos fatores de produção, tecnologia e preço dos outros bens);</p> <p>✓ Distinguir deslocamentos ao longo da curva, da procura e da oferta, de deslocamentos da curva, da procura e da oferta;</p>	<p>✓ Ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização /atividades de entreaajuda.</p>		
--	--	---	--	--

## 2. PLANO DE MÉDIO PRAZO

Código/Área de Formação  
Código/Designação da Unidade:

Economia A – 10ºano  
UNIDADE 4 – Comércio e Moeda

Duração da sessão: 20 horas  
Carga horária total:

AA							
	Conteúdos programáticos propostos	Objetivos	Técnicas Pedagógicas	Métodos Pedagógicos	Recursos Didáticos	Avaliação	Instrumentos
UNIDADE 4	<p>4. Comércio e moeda</p> <p>4.1. Comércio – noção e tipos</p> <p>4.2. A evolução da moeda – formas e funções</p> <p>4.3. A nova moeda portuguesa – o Euro</p> <p>4.4. O preço de um bem – noção e componentes</p> <p>4.5. A inflação – noção e medida</p> <p>4.6. A inflação em Portugal e na União Europeia</p>	<p>- Compreender aspetos importantes da distribuição</p> <p>- Compreender a função da distribuição na atividade económica</p> <p>- Compreender a função da moeda numa economia de troca</p> <p>- Analisar o fenómeno inflacionista</p>	<p>➤ Estudos de caso</p> <p>➤ Trabalho grupo</p>	<p>➤ Ativo</p> <p>➤ Interrogativo</p> <p>➤ Expositivo</p>	<p>➤ Quadro</p> <p>➤ Projetor</p> <p>➤ Computador/Telemóvel</p> <p>➤ Manuais/Textos</p> <p>➤ <b>Manual:</b> Texto expositivo/explicativo (págs. 140 a 167)</p>	<p>➤ Sumativa</p>	<p>➤ Teste online (rever conceitos das aulas anteriores)</p> <p>➤ Observação Direta</p> <p>➤ Teste online</p> <p>➤ Teste oral</p> <p>➤ Trabalho grupo</p> <p>➤ Observação Direta</p> <p>➤ Exercício prático</p>

### 3. PLANOS DE AULA

#### PLANO DE AULA – AULA 1 E 2 PES – PRESENCIAL

PLANO DE AULA		
<b>Área:</b> Ciências Socioeconómicas	<b>ANO:</b> 10.ºano	<b>TURMA:</b> D
<b>DISCIPLINA:</b> ECONOMIA A	<b>UNIDADE 4 - Comércio e Moeda</b>	<b>SUBUNIDADE:</b> <b>4.1.1 Distribuição</b>
<b>Aula n.º 55</b> <b>28/04/2020</b> <b>Duração:</b> 45 Minutos <b>SUMÁRIO:</b> Distribuição e circuitos de distribuição. Realização de fichas de trabalho sobre o circuito de distribuição. . Visualização e análise de vídeo.		
<b>DESENVOLVIMENTO DA AULA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificação das presenças;</li> <li>• Registo do sumário;</li> <li>• A aula tem início, destacando conhecimentos necessários a reter sobre a subunidade a tratar;</li> <li>• Abordagem de conceitos teóricos;</li> </ul>		<b>QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA ORAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de Distribuição;</li> <li>• Tipos de Circuitos de Distribuição;</li> <li>• Diferença entre “Grossista” e “Retalhista”;</li> </ul>

Conteúdos	Objetivos	Competências específicas	Atividades (resumo)	Tempo	Métodos/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>4.1.1</b> <b>Distribuição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar em que consiste a atividade da distribuição</li> <li>• Justificar a importância da distribuição</li> <li>• Identificar os diferentes circuitos de distribuição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica a importância da distribuição;</li> <li>- Identifica os diferentes tipos de circuitos de distribuição</li> <li>- Identifica os tipos de Comércio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chamada</li> <li>- Sumário</li> <li>- Ficha de trabalho em grupos de 4 elementos.</li> <li>- Resumo do que foi tratado na aula anterior</li> </ul>	3 min  1 min.  10 min  10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ativo</li> <li>-Interrogativo</li> <li>- Expositivo</li> <li>- Participativo</li> <li>- Esclarecimento de todas as dúvidas que ocorram no decurso da apresentação (no final da apresentação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador com ligação à internet;</li> <li>- Telemóvel</li> <li>- PowerPoint</li> <li>- Fichas de trabalho: (antes e após aula <i>online</i>) estratégia para orientar o aluno para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- se autoanalisar;</li> <li>- Identificar pontos fracos e fortes das suas aprendizagens;</li> <li>- Descrever processos de pensamento usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema;</li> <li>- considerar o <i>feedback</i> dos pares para melhoria ou aprofundamento de saberes; que foi possível com uma ficha de trabalho realizada antes da concretização desta aula <i>online</i>.</li> </ul> </li> <li>• Sugere-se que os alunos, divididos em grupos: - escolham um produto e construam o seu circuito de distribuição; - recolham informações sobre o tecido comercial local, por forma a identificar os diferentes tipos de comércio e os principais métodos de distribuição utilizados.</li> </ul>	Avaliação formativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- grelha de observação de empenho, motivação e participação dos alunos</li> </ul>

**PLANO DE AULA – AULA 3 E 4 PES – PRESENCIAL**

PLANO DE AULA		
Área: Ciências Socioeconômicas	ANO: 10.ºano	TURMA: D
DISCIPLINA: ECONOMIA A	UNIDADE 4 - Comércio e Moeda	SUBUNIDADE: 4.1.1 Distribuição
Aula n.º 55                      29/04/2020                      Duração: 45 Minutos SUMÁRIO: Continuação da aula anterior. Tipos de Comércio.		
<b>DESENVOLVIMENTO DA AULA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Verificação das presenças;</li><li>• Registo do sumário;</li><li>• A aula tem início, destacando conhecimentos necessários a reter sobre a subunidade a tratar;</li><li>• Abordagem de conceitos teóricos;</li></ul>		<b>QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA ORAL</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tipos de Comércio</li></ul>

Conteúdos	Objetivos	Competências específicas	Atividades (resumo)	Tempo	Métodos/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>4.1.1</b> <b>Distribuição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar tipos de comércio: independente e integrado (sucursais, franchising, grandes superfícies e grandes superfícies especializadas)</li> <li>Indicar alguns métodos de distribuição (venda direta, venda automática, venda à distância e comércio eletrónico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica os tipos de comércio;</li> <li>Explica alguns métodos de distribuição (venda direta, venda automática, venda à distância e comércio eletrónico).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chamada</li> <li>Sumário</li> <li>Exercícios cronometrados (que vão aparecendo ao longo da apresentação dos slides)</li> <li>Resumo do que foi tratado na aula anterior</li> <li>Tipos de Comércio.</li> </ul>	3 min  1 min.  10 min  45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ativo</li> <li>Interrogativo</li> <li>Expositivo</li> <li>Participativo</li> <li>Esclarecimento de todas as dúvidas que ocorram no decurso da apresentação (no final da apresentação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador com ligação à internet;</li> <li>Telemóvel</li> <li>PowerPoint</li> <li>Fichas de trabalho: (antes e após aula <i>online</i>) estratégia para orientar o aluno para: <ul style="list-style-type: none"> <li>se autoanalisar;</li> <li>Identificar pontos fracos e fortes das suas aprendizagens;</li> </ul> </li> <li>Descrever processos de pensamento usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; - considerar o <i>feedback</i> dos pares para melhoria ou aprofundamento de saberes; que foi possível com uma ficha de trabalho realizada antes da concretização desta aula <i>online</i>.</li> <li>Cronómetro (para responder às questões colocadas ao longo da apresentação dos slides)</li> </ul>	Avaliação formativa: - grelha de observação de empenho, motivação e participação dos alunos

**PLANO DE AULA – AULA 4 E 5 PES – ONLINE**

PLANO DE AULA		
<b>Área:</b> Ciências Socioeconómicas	<b>ANO:</b> 10.ºano	<b>TURMA:</b> D
<b>DISCIPLINA:</b> ECONOMIA A	<b>UNIDADE 4 - Comércio e Moeda</b>	<b>SUBUNIDADE:</b> <b>4.2. Evolução da Moeda - Formas e Funções</b>
<b>Aula n.º 55</b> <b>28/04/2020</b> <b>Duração: 45 Minutos</b> <b>SUMÁRIO:</b> Evolução da moeda: Formas e funções. . Visualização e análise de vídeo..		
<b>DESENVOLVIMENTO DA AULA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificação das presenças;</li> <li>• Registo do sumário;</li> <li>• Aula <i>online</i>: A aula tem início, destacando conhecimentos necessários a reter sobre a subunidade a tratar;</li> <li>• Abordagem de conceitos teóricos;</li> <li>• Visualização de um vídeo sobre a evolução da moeda</li> </ul>		<b>QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA ORAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferença entre troca direta e troca indireta;</li> <li>• Formas de moeda;</li> <li>• Funções da moeda;</li> <li>• Desmaterialização da moeda</li> </ul>



Conteúdos	Objetivos	Competências específicas	Atividades (resumo)	Tempo	Métodos/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>4.2. Evolução da moeda - formas e funções</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distinguir troca direta de troca indireta.</li> <li>-Comparar os vários tipos de forma de moeda.</li> <li>-Conhecer de que forma a desmaterialização da moeda se representa;</li> <li>- Justificar o aparecimento da moeda e descrever a sua evolução, caracterizando os diversos tipos de moeda (moeda-mercadoria, moeda metálica, moeda papel, papel moeda e moeda escritural);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica e justifica o aparecimento da moeda;</li> <li>- Descreve as fases da evolução da moeda;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chamada</li> <li>- Sumário</li> <li>- Visualizar um vídeo sobre a evolução da moeda: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7Ohgvy2GFrw&amp;t=25s">https://www.youtube.com/watch?v=7Ohgvy2GFrw&amp;t=25s</a></li> <li>- Ficha de trabalho (após aula online).</li> </ul>	3 min 1 min. 5 min 10 min  10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ativo</li> <li>-Interrogativo</li> <li>- Expositivo</li> <li>- Participativo</li> <li>- Esclarecimento de todas as dúvidas que ocorram no decurso da apresentação (no final da apresentação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador com ligação à internet;</li> <li>- Telemóvel</li> <li>- PowerPoint</li> <li>- Fichas de trabalho: (antes e após aula <i>online</i>) estratégia para orientar o aluno para:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- se autoanalisar;</li> <li>- identificar pontos fracos e fortes das suas aprendizagens;</li> <li>- descrever processos de pensamento usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema;</li> <li>- considerar o <i>feedback</i> dos pares para melhoria ou aprofundamento de saberes; que foi possível com uma ficha de trabalho realizada antes da concretização desta aula <i>online</i>.</li> </ul> </li> </ul>	Avaliação formativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- grelha de observação de empenho, motivação e participação dos alunos</li> </ul>

Conteúdos	Objetivos	Competências específicas	Atividades (resumo)	Tempo	Métodos/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>4.2. Evolução da moeda - formas e funções</b>	- Justificar o aparecimento da moeda e descrever a sua evolução, caracterizando os diversos tipos de moeda (moeda-mercadoria, moeda metálica, moeda papel, papel moeda e moeda escritural);	- Identifica as várias formas de moeda.	- Chamada - Sumário	3 min 1 min. 5 min 10 min  10 min	- Ativo -Interrogativo - Expositivo - Participativo - Esclarecimento  de todas as dúvidas que ocorram no decurso da apresentação (no final da apresentação)	- Computador com ligação à internet;  - Telemóvel  - PowerPoint  - Fichas de trabalho: (antes e após aula <i>online</i> ) estratégia para orientar o aluno para: - se autoanalisar; - identificar pontos fracos e fortes das suas aprendizagens; - descrever processos de pensamento usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; - considerar o feedback dos pares para melhoria ou aprofundamento de saberes; que foi possível com uma ficha de trabalho realizada antes da concretização desta aula <i>online</i> .	Avaliação formativa: grelha de observação de empenho, motivação e participação dos alunos

## APÊNDICE 3 - Recursos Pedagógicos

### 1. POWERPOINT - AULA 1 E 2 – PES

**UNIDADE 4**  
COMÉRCIO E MOEDA

ECONOMIA A – 10.º ANO

2019/2020

Professora Catarina Tomás

**AULA 1 - SUMÁRIO**

- Distribuição e circuitos de distribuição. Atividade sobre circuitos de distribuição. Fichas de trabalho sobre o circuito da distribuição.




2019/2020

Professora Catarina Tomás

**4.1.1 A DISTRIBUIÇÃO**

- ✓ Para satisfazer as necessidades, não basta que um bem seja produzido, é necessário que chegue aos consumidores, de forma cómoda e em quantidades certas.
- ✓ Para isso existe um conjunto de atividades que estabelecem ligação entre a produção e o consumo.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## 4.1.1 A DISTRIBUIÇÃO

- A distribuição comporta duas atividades que asseguram a colocação de bens e serviços à disposição dos compradores – o **transporte** e o **comércio**.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## 4.1.1 A DISTRIBUIÇÃO

- É a atividade transportadora que traz os produtos dos centros produtores aos centros de consumo e são agentes comerciais que se encarregam de pôr aqueles produtos à disposição dos consumidores.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

**Para que os bens passem da fase de produção até ao seu consumo, é necessário:**

- ☐ A compra dos bens aos produtores
- ☐ O seu transporte até aos armazéns
- ☐ A armazenagem dos bens
- ☐ O fraccionamento e a embalagem dos bens, em quantidades acessíveis ao consumidor
- ☐ A comercialização dos bens, ou seja, a sua colocação nos locais próprios, de forma a serem adquiridos pelos consumidores.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

### 4.1.1 A DISTRIBUIÇÃO



- **O Comércio:** (é uma das atividades que compõe a distribuição correspondendo apenas à fase em que se estabelece a troca de bens)



2019/2020

Professora Catarina Tomás

- **Comércio Grossista** – É quando o grossista contata diretamente com o produtor e reúne, por vezes produções que se encontram dispersas.



- Ex: Batata, que se encontra dispersa por vários produtores, cabendo ao grossista reunir todas as produções.

2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Definição de “Grossista”

Relativo à venda de produtos em grande número ou em grande quantidade (ex.: *comércio grossista*).

Fonte: “Grossista”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/grossista> [consultado em 06-03-2020].

2019/2020

Professora Catarina Tomás

- **Comércio retalhista** – quando o retalhista adquire os produtos junto do grossista, oferecendo-o aos consumidores nos locais e nas quantidades que eles necessitam. O retalhista contacta com o consumidor final. Ex: Frescos.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Definição de “Retalhista”

- Relativo à venda de produtos à unidade ou em pequenas quantidades (ex.: o mercado retalhista é muito competitivo).

Fonte: “retalhista”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/retalhista> [consultado em 06-03-2020].

2019/2020

Professora Catarina Tomás



### 4.1.1 A DISTRIBUIÇÃO

- Na sua atividade de intermediário, o distribuidor está sujeito às escolhas do consumidor (ao seu gosto, exigência de qualidade, etc.), embora este seja cada vez mais influenciado nas suas escolhas pela publicidade.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

### 4.1.1 A DISTRIBUIÇÃO

- Por outro lado, o distribuidor tem de responder às exigências do produtor (vender a maior quantidade possível, a um determinado preço, etc.), tendo assim de compatibilizar os interesses de produtores e consumidores.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

### 4.1.1 A DISTRIBUIÇÃO

- Pode, assim, dizer-se que a distribuição tem um papel de ajustamento entre a oferta e a procura.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

### Exercício 1:

Preenche os espaços com as expressões e termos corretos  
(Trabalho a pares)



1. A atividade da (1) estabelece a ligação entre (2) e o consumo.
2. O transporte, a (3) e o comércio são as atividades principais da (4).
3. Um circuito de (5) é constituído pelos chamados (6) que promovem a (7) do produto, fazendo-o chegar ao (8)

10

2019/2020

Professora Catarina Tomás

## CORREÇÃO

1. A atividade da **distribuição** estabelece a ligação entre **produção** e o consumo.
2. O transporte, a **armazenagem** e o comércio são as atividades principais da **distribuição**.
3. Um circuito de **distribuição** é constituído pelos chamados **intermediários** que promovem a **circulação** do produto, fazendo-o chegar ao **consumidor**.

2019/2020

Professora Catarina Tomás

## 4.1.2 CIRCUITO DE DISTRIBUIÇÃO

- Do local de produção até ao local de destino, junto dos consumidores, os produtos passam por pessoas ou empresas que os transportam, armazenam e comercializam – **os distribuidores ou intermediários** – que constituem o circuito de distribuição do produto.



2019/2020

Professora Catarina Tomás



## 4.1.2 CIRCUITO DE DISTRIBUIÇÃO

- Num mundo económico em que a concorrência entre as empresas é cada vez mais forte, **um circuito de distribuição adequado tem de colocar o produto no local certo, na hora exata e na quantidade desejada**, de forma a facilitar a sua aquisição pelos consumidores.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## 4.1.2 CIRCUITO DE DISTRIBUIÇÃO

- As empresas têm de escolher o **circuito mais adequado às características dos bens que produzem**, por exemplo, ao seu peso e durabilidade, às características dos clientes, à dimensão do mercado e à concorrência existente.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## TIPOS DE CIRCUITO DE DISTRIBUIÇÃO



Um produto, para chegar ao consumidor, tem de percorrer o circuito de distribuição constituído pelos intermediários que podem ser em menor ou maior número.

2019/2020

Professora Catarina Tomás

## TIPOS DE CIRCUITO DE DISTRIBUIÇÃO

Se o número de intermediários for pequeno teremos um **circuito curto**, se, pelo contrário, o número de intermediários for elevado estaremos perante um **circuito longo**.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## TIPOS DE CIRCUITO DE DISTRIBUIÇÃO

Podemos encontrar situações em que o produto chega ao consumidor sem a intervenção dos intermediários, pois é o produto que vende o seu produto diretamente aos consumidores. Neste caso estaremos perante um **circuito de distribuição ultracurto**.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## TIPOS DE CIRCUITO DE DISTRIBUIÇÃO

Ultracurto

Curto

Longo



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição ultracurto



- Este tipo de circuito caracteriza-se pela **não existência de intermediários** entre produtores e consumidores.
- O produtor de bens ou o prestador de serviços fornece-os diretamente ao consumidor, controlando, deste modo, o seu produto.

2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição ultracurto

- Um circuito deste tipo é utilizado, sobretudo, na prestação de serviços em que há uma relação pessoal direta entre o fornecedor do serviço e o cliente.
- **Exemplos:** Serviço médico, cabeleireiro.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição ultracurto

- Também acontece na distribuição de produtos em que o consumidor compra diretamente ao produtor.
- **Exemplos:** Como vinho em certas regiões e com a comercialização de alguns bens industriais e equipamentos, em que o número de clientes é muito reduzido.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição ultracurto



2019/2020

Professora Catarina Tomás

### Exercício 2 (Trabalho a pares):

**No Circuito ultracurto existe intermediários?**

- Sim ou Não?



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição curto

- Neste tipo de circuito o número de intermediários (entre produtores e consumidores) é reduzido, uma vez que os produtos saem diretamente dos produtores para os retalhistas, que os comercializam dos consumidores.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição curto

- Os retalhistas são, assim, comerciantes que compram produtos aos fabricantes e os colocam à disposição dos consumidores.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição longo

- É um tipo de circuito onde existem vários intermediários entre o produtor e o consumidor, desde os importadores aos retalhistas, passando pelos armazenistas, transportadores e agentes comerciais.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição longo



2019/2020

Professora Catarina Tomás



- Todos os intermediários que se encontram entre o produtor e o retalhista são designados por **grossistas**.

Ao contrário dos retalhistas, **os grossistas não vendem aos consumidores finais**. Normalmente, estes intermediários vendem a grosso, isto é, em grandes quantidades.

2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição longo

Produtor → Grossista → Retalhista → Consumidor



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição longo

Em certos de distribuição longos existem vários grossistas: um compra o produto na origem (no produtor) e armazena-o, outro compra o produto ao armazenista e vende-o ao retalhista.

Produtor → Grossista → Grossista → Retalhista → Consumidor

2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Circuito de distribuição longo

- O circuito de distribuição longo é mais utilizado em produtos de grande consumo que exigem um elevado número de retalhistas. **Exemplos:** Distribuição de produtos de limpeza de casa, brinquedos, café, etc.
- Este tipo de circuito consegue cobrir uma grande área geográfica devido ao elevado número de intermediários existentes no circuito.

2019/2020

Professora Catarina Tomás

- A decisão por um determinado tipo de circuito de distribuição deverá ser tomada em função das características que melhor se adaptem ao tipo de produto a comercializar e ao tipo de mercado.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Vamos jogar no Kahoot!

- [www.kahoot.pt](https://www.kahoot.pt) ou Kahoot! Aplicativo
- **Código:** 7423028

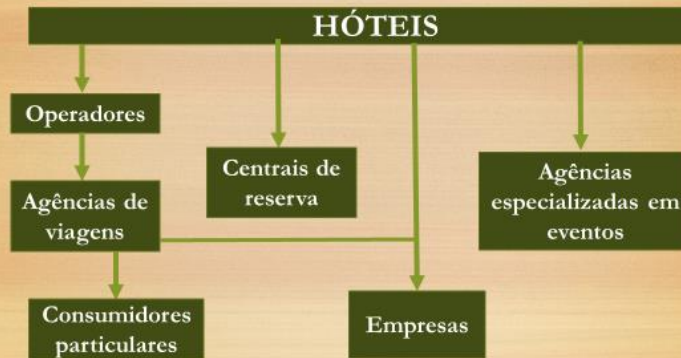
BOA SORTE!

<https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=d1939c2c-902c-43f1-a7ff-8068039ddca1>

2019/2020

Professora Catarina Tomás

Identifica os produtores, os grossistas, os retalhistas e os consumidores.



2019/2020

Professora Catarina Tomás

## Resolução do exercício

- Produtores – hotéis.
- Grossistas – operadores e centrais de reservas.
- Retalhistas – agências de viagens e agências especializadas em eventos.
- Consumidores – Particulares e empresas.

2019/2020

Professora Catarina Tomás



## 2. POWERPOINT - AULA 2 E 3 – PES

### 4.1.3 COMÉRCIO – TIPOS E MÉTODOS DE DISTRIBUIÇÃO

Economia A – 10.º Ano



#### SUMÁRIO

- Continuação da aula anterior.
- Tipos de comércio.



#### O COMÉRCIO

- O comércio é aplicado às atividades de distribuição e aqueles que o exercem são designados por comerciantes.



#### TIPOS DE COMÉRCIO

- A atividade comercial caracteriza-se pela existência de diversos tipos de comércio, de acordo com os seguintes critérios:
  - Forma de organização dos circuitos de distribuição;
  - Estratégia de comercialização.



## TIPOS DE COMÉRCIO

- ✓ Comércio independente
- ✓ Comércio integrado:
  - . integração empresarial
  - . comércio associado
  - . franchising

- ✓ Comércio tradicional
- ✓ Hipermercados e supermercados
- ✓ Centros comerciais
- ✓ Grandes armazéns
- ✓ Comércio especializado

## COMÉRCIO INDEPENDENTE

- Este tipo de comércio integra comerciantes que detêm a propriedade dos seus estabelecimentos, não estando ligados juridicamente a produtores e intermediários, atuando, assim, de uma forma independente.

**Exemplo:** o comerciante retalhista que não tem ligações a grossistas nem a outros retalhistas.



## CURIOSIDADE...

77% do comércio a retalho, no nosso país, é realizado por retalhistas independentes, muitos deles “pequenos comerciantes”, dada a reduzida dimensão das suas empresas.



## COMÉRCIO INTEGRADO



O comércio integrado caracteriza-se pela existência de vínculos entre os vários intermediários que atuam no circuito de distribuição: produtor, grossista e retalhista.

## COMÉRCIO INTEGRADO....

- As relações que estabelecem entre si podem ser a nível de interesses, de gestão das atividades e de propriedade das empresas respetivas.



## COMÉRCIO INTEGRADO....

- Produtor, grossista e retalhista atuam como um todo, uma vez que os interesses são comuns e a gestão das atividades da distribuição é centralizada num dos elementos do circuito.



## COMÉRCIO INTEGRADO....

- Este tipo de comércio confere maior poder de mercado às empresas que possuem esta estrutura integrada, pois têm maior capacidade negocial face a outros produtores, grossistas e retalhistas.



## COMÉRCIO INTEGRADO....

- No comércio integrado encontram-se vários exemplos de integração: integração empresarial, comércio associado e *franchising*.



## INTEGRAÇÃO EMPRESARIAL

- Nesta forma de comércio integrado: produtor, grossistas e retalhistas pertencem à mesma organização empresarial.



## INTEGRAÇÃO EMPRESARIAL

- As lojas da Zara e as grandes cadeias de supermercados e de hipermercados como o Pingo Doce e o Continente são exemplos de integração empresarial pois integram na mesma empresa as funções de grossista e retalhista e até de produtor, no caso da Zara.

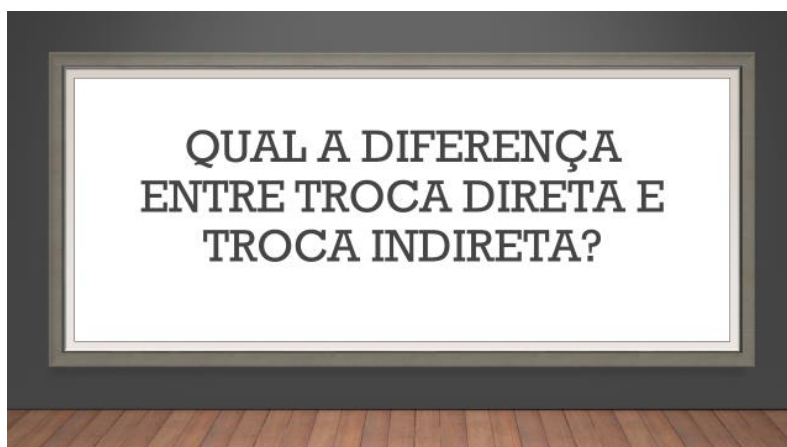
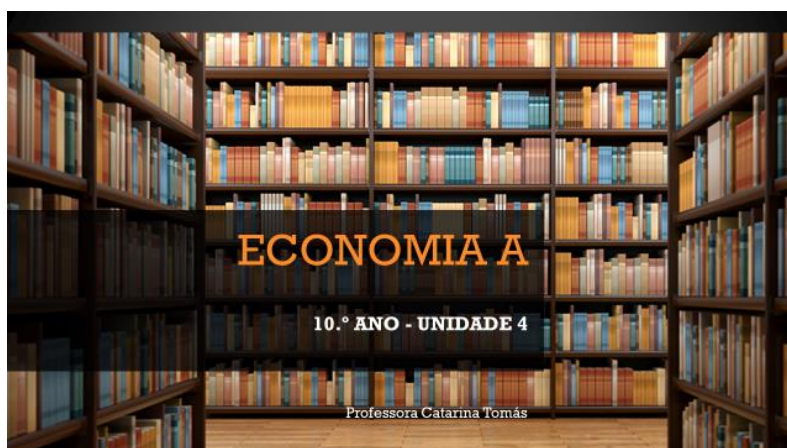


## COMÉRCIO ASSOCIADO

- Forma de comércio constituída por comerciantes independentes entre si (grossistas e retalhistas), que juntam recursos e esforços para fazer face à concorrência das grandes cadeias de distribuição, comprando grandes quantidades de produtos e beneficiando de preços mais vantajosos.



### 3. POWERPOINT – AULA 4 E 5 PES – ONLINE

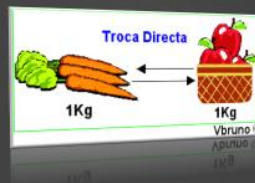




## TROCA DIRETA

### TROCA DIRETA

- Inicialmente, as trocas eram feitas de forma direta, sem intervenção de qualquer intermediário



### INCONVENIENTES DA TROCA DIRETA



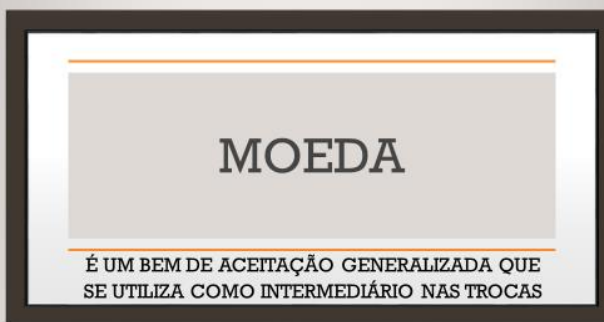
- Dificuldade que cada pessoa sentia em encontrar outra que estivesse interessada na troca de determinados produtos;
- O facto de as pessoas atribuírem valores diferentes aos produtos





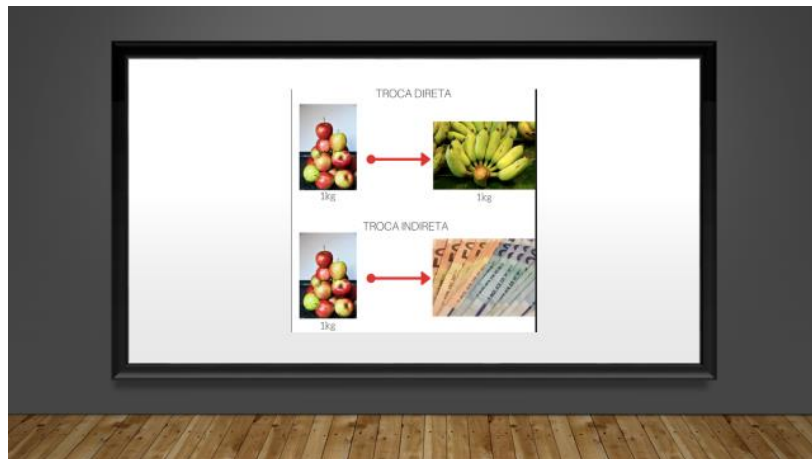
## TROCA INDIRETA

A MOEDA PASSOU A SER UTILIZADA COMO INTERMEDIÁRIA NAS TROCAS



## TROCA INDIRETA

- 1.<sup>a</sup> FASE: O produtor troca o resultado da sua atividade produtiva por moeda
- 2.<sup>a</sup> FASE: Troca a moeda pelo produto que pretende adquirir



# FORMAS DE MOEDA

## Formas de moeda

- Moeda-mercadoria
- Moeda metálica
- Moeda-papel
  - Moeda representativa
  - Moeda fiduciária
  - Papel-moeda
- Moeda escritural

The illustrations are placed to the right of the list. From top to bottom: a stalk of wheat (representing commodity money), a gold coin (representing metallic money), a historical paper note (representing representative money), a modern banknote (representing fiduciary money), a hand using a credit card at a terminal (representing paper money), and a hand holding a coin (representing scrip money).



## FUNÇÕES DA MOEDA



### FUNÇÕES DE MOEDA

- Meio de pagamento ou instrumento geral de trocas
- Unidade de conta ou medida de valor
- Reserva de valor



### DESMATERIALIZAÇÃO DA MOEDA



### A SABER...

- Diferença de troca direta e indireta (vantagens da troca indireta relativamente à troca direta);
- Importância das trocas para a qualidade de vida das populações;
- Noção de moeda;
- Em que consiste o processo de desmaterialização da moeda;
- Como se representa essa desmaterialização.



### DÚVIDAS

catarinatormassilva@gmail.com

**PRÓXIMA AULA:**

- A nova moeda Europeia – o Euro
- O peço de um Bem – Noção e Componentes

## APÊNDICE 4 - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM AULA

### 1.1. Trabalho Grupo aula n.º 1 – Exercício realizado Após aula dada

ALUNOS	RELAÇÃO INTERPESSOAL	ESFORÇO	AUTONOMIA	COOPERAÇÃO	PARTICIPAÇÃO	AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS	OBSERVAÇÕES
1	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
2	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
3	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
4	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
5	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	
6	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	
7	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	
8	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
9	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
10	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	
11	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
12	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
13	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
14	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
15	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	
16	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
17	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
18	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
19	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
20	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	
21	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	
22	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	
23	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	
24	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
25	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
26	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	

INS = Insuficiente; SUF = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom

**1.2. Trabalho Grupo aula n.º 2 – Exercício realizado Após aula dada**

ALUNOS	RELAÇÃO INTERPESSOAL	ESFORÇO	AUTONOMIA	COOPERAÇÃO	PARTICIPAÇÃO	AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS	OBSERVAÇÕES
1	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
2	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	MUITO BOM	
3	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
4	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
5	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
6	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
7	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
8	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
9	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
10	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	MUITO BOM	
11	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	MUITO BOM	
12	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
13	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
14	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
15	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
16	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
17	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
18	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
19	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
20	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
21	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
22	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	
23	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	
24	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
25	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
26	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
27	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	

**INS = Insuficiente; SUF = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom**

### 1.3. Trabalho Grupo aula n.º 3 – Exercício realizado Após aula dada

ALUNOS	RELAÇÃO INTERPESSOAL	ESFORÇO	AUTONOMIA	COOPERAÇÃO	PARTICIPAÇÃO	AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS	OBSERVAÇÕES
1	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
2	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	MUITO BOM	
3	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
4	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
5	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
6	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
7	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
8	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
9	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
10	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	MUITO BOM	
11	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	MUITO BOM	
12	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
13	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
14	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
15	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
16	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
17	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
18	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
19	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
20	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
21	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
22	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	
23	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	
24	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	
25	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
26	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	
27	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	

INS = Insuficiente; SUF = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bo

## APÊNDICE 5 – FICHA DE TRABALHO

### 1.1. Ficha de Trabalho antes de a aula ser realizada



ECONOMIA A - 10.º ANO

#### TRABALHO DE GRUPO

Este trabalho é para ser realizado em grupo: 3 pessoas no máximo.

Pode fazer uma videochamada e/ou uma chamada telefónica, após a leitura dos temas a tratar, e discutir com os elementos do grupo as respostas às questões desta ficha.

Apenas um elemento do grupo fica responsável de enviar o trabalho via e-mail.

#### 4.2. A EVOLUÇÃO DA MOEDA - FORMAS E FUNÇÕES

Antes de responder às questões faça uma leitura aprofundada sobre os subtemas a tratar:

- Troca direta e troca indireta
- Formas de moeda;
- Funções da moeda
- A desmaterialização da moeda

Após a leitura dos subtemas, responda às seguintes questões:

1. Na evolução das sociedades humanas as trocas constituem um meio de garantir maior qualidade de vida às populações, que se acentuou com a passagem da troca direta para a troca indireta. **1 valor**
  - 1.1. Distingue a troca direta da troca indireta.
  - 1.2. Apresenta duas vantagens da troca indireta relativamente à troca direta. **1 valor**
  - 1.3. Explica a importância das trocas para a qualidade de vida das populações. **1 valor**
2. O crescimento das trocas, associado ao desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, intensificou o processo de desmaterialização da moeda.
  - 2.1. Apresenta uma noção de moeda. **1 valor**
  - 2.2. Explica em que consiste o processo de desmaterialização da moeda. **1 valor**
  - 2.3. Caracteriza a forma mais representativa da sua desmaterialização. **1 valor**

3. Completa o quadro: 5 valores = 1\*5

Forma de moeda	Descrição
a)	A moeda é convertível, em ouro e prata equivalente.
Fiduciária	b)
c)	Bens como as peles são utilizados como moeda.
Papel-moeda	d)
e)	Os depósitos circulam através de cheques, cartões ou transferências.

4. Seleciona a hipótese correta.

A moeda atualmente em circulação é constituída pelas seguintes formas: 1 valor

- a. ☐ Papel-moeda
- b. ☐ Moeda escritural e moeda fiduciária
- c. ☐ Moeda escritural
- d. ☐ Moeda escritural e papel-moeda

5. Classifica as afirmações em verdadeiras e falsas 5 valores = 1\*5

Verdadeiro	Falso
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Os cheques e os cartões de débito e crédito são instrumentos de circulação da moeda escritural.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Com o papel-moeda, as notas são convertíveis.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> A moeda eletrônica não é uma verdadeira moeda.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> O curso forçado das notas significa que elas circulam por imposição do Estado.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Um cheque é moeda de papel.





## ECONOMIA A - 10.º ANO

6. Justifica a afirmação: **1 valor**

*“A moeda fiduciária constituía um risco para os depositantes.”*

7. Um cheque e um cartão de débito (multibanco) são moeda escritural? Justifica a resposta.

**1 valor**

Bom trabalho!

**1 valor - escrita**

**1.2. Resultados da Ficha de Trabalho (antes de ser dada a aula) – REALIZADA EM GRUPO**

Notas do trabalhos - ATIVIDADE 2

	N.º	Alunos	Nota
Grupo 1	1	A	16,5
	2	B	
	3	C	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 2	1	A	15
	2	B	
	3	C	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 3	1	A	18,5
	2	B	
	3	C	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 4	1	A	18,5
	2	B	
	3	C	
	4	D	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 5	1	A	16
	2	B	
	3	C	
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 6	1	A	14
	3	B	
	23	C	
Não fez em grupo	19	A	16
	N.º	Alunos	Nota
Grupo 8	8	A	13
	17	B	
	18	C	
	21	D	

**1.3. Ficha de Trabalho (após ter tirado as dúvidas e detetado as dificuldades e de dar a respetiva aula sobre a matéria)**



Escola Secundária Alves Redol

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Número de aluno: \_\_\_\_\_

10.º Ano

Turma: \_\_\_\_\_

**FICHA DE TRABALHO - UNIDADE 4**

Questões de escola múltipla:

1.1. São considerados tipos de moeda:

- ☐ (A) o papel-moeda e os cheques.
- ☐ (B) as notas de banco e os cartões de débito.
- ☐ (C) o papel-moeda e a moeda escritural.
- ☐ (D) as notas de banco e os cartões de crédito.

Exame Nacional de 2008 – 1.ª fase

1.2. A moeda escritural é

- ☐ (A) criada pelo sistema bancário.
- ☐ (B) criada pelo Banco Central Europeu.
- ☐ (C) anterior à moeda-mercadoria.
- ☐ (D) anterior à moeda metálica.

Exame Nacional de 2010 – 2.ª fase

1.3. Na atualidade, a expressão «desmaterialização da moeda» aparece associada à

- ☐ (A) desvalorização da moeda em circulação.
- ☐ (B) subida generalizada do preço dos bens.
- ☐ (C) diminuição do rendimento disponível.
- ☐ (D) perda do suporte físico da moeda.

Exame Nacional de 2011 – 1.ª fase

2. Explica a diferença entre troca direta e troca indireta.

3. Quais as funções da moeda?

4. Um cheque e um cartão de débito (multibanco) são moeda escritural? Justifica a tua resposta.

3. Lê o texto atentamente

Inicialmente, a **moeda-papel** valia porque não seria emitida mais moeda do que o consentido pelo valor dos depósitos existentes. Passou-se, mais tarde, da moeda representativa à moeda fiduciária, em que a emissão de moeda superava o valor desses depósitos. O curso forçado foi, por fim, a imposição da não convertibilidade. Surgiu assim o **papel-moeda**. Mas, na história da evolução da moeda, há ainda que ter em conta a **moeda escritural**.

*Walter Marques, Moeda e Instituições Financeiras (adaptado)*

Caracteriza os tipos de moeda destacados no texto.

Exame Nacional de 2009 – 1.ª fase

Bom trabalho!

**1.4. Resultados da Ficha de Trabalho (antes de ser dada a aula) – REALIZADA INDIVIDUALMENTE**

N.º de Aluno	Nome do aluno	Entregue	Não entregue	NOTA
1	A	✓		15
2	B	✓		17,5
3	C	✓		14,5
4	D	✓		16,1
5	E	✓		12,5
6	F	✓		17
7	G	✓		14,5
8	H	✓		14,5
9	PP			X
10	J	✓		15,5
11	L	✓		17,1
12	M	✓		18,5
13	AS	✓		17
14	AC	✓		15,5
16	AB	✓		18,5

17	AT	✓		15
18	AL	✓		15,5
19	S	✓		17
20	T	✓		18,5
21	U	✓		15,3
22	V		X	
23	K	✓		16,5
24	LL	✓		18,1
25	MM		X	
26	NN	✓		16,1
27	OO		X	
28	PP		X	
29	W	✓		13,5

**1.1. Autorizações das Entrevistas à Professora Cooperante**

Exma. Senhora Professora,

Somos discentes da Universidade de Lisboa - Instituto de Educação e no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II, inserida no Mestrado de Ensino de Economia e Contabilidade, foi solicitada a realização de entrevistas a alunos matriculados em Economia A, do 10.º ano com o objetivo de recolher informação sobre a perceção com professor, no que diz respeito ao ensino de aprendizagem e quanto às suas motivações e preferências da disciplina.

De modo a que se proceda a uma adequada avaliação das entrevistas, venho por este meio solicitar-lhe a seguinte autorização:

☐

Autorizo a realização de gravação de som da ação desenvolvida, gravação essa que não será divulgada e que servirá apenas de instrumento de recolha de dados para a transcrição das entrevistas.

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Assinatura da Professora Cooperante

---

## **1.2. Autorizações das Entrevistas aos alunos**

Exma. Senhora Professora,

Somos discentes da Universidade de Lisboa - Instituto de Educação e no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II, inserida no Mestrado de Ensino de Economia e Contabilidade, foi solicitada a realização de entrevistas a alunos matriculados em Economia A, do 10º ano com o objetivo de recolher informação sobre a perceção com professor, no que diz respeito ao ensino de aprendizagem e quanto às suas motivações e preferências da disciplina.

Deste modo a que se proceda a uma adequada avaliação das entrevistas, vimos por este meio solicitar-lhe a seguinte autorização:

☐

Autorizo a realização de gravação de som da ação desenvolvida, gravação essa que não será divulgada e que servirá apenas de instrumento de recolha de dados para a transcrição das entrevistas.

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Assinatura do Encarregado de Educação

---



### **1.3. Transcrição das entrevistas realizadas a alguns alunos**

Com o objetivo de procedermos à recolha de dados relativos à perceção dos alunos, no que diz respeito à aquisição de aprendizagens da disciplina de Economia A, às suas motivações e preferências, bem como a sua perceção relativa às aprendizagens nesta disciplina relativamente aos conteúdos abordados e à forma como são abordados. Neste sentido, procede-se a realização da seguinte entrevista.

#### **Aluno 1**

Sexo: Feminino

Ano: 10º Ano

Idade: 15 anos

Repetente: Não

#### **1. Há quanto tempo está nesta escola? Sente-se integrado?**

*Estou nesta escola há 3 anos. Sim sinto-me bem aqui.*

#### **2. De que forma considera importante a realização de atividades exteriores à escola, como as visitas de estudo?**

*Acho que é muito importante para perceber um pouco mais sobre realidade. Ainda há cerca de um mês tivemos uma visita de estudo à Sonae e foi muito importante perceber as dinâmicas deles. Pena não haverem mais visitas de estudo, mas pronto!*

#### **3. O que o motivou a escolher a disciplina de Economia?**

*Não sabia muito bem o que queria. Quer dizer, entre todas as escolhas que a escola oferecia, esta era a mais interessante para mim. Mas não estou arrependida, gosto muito da professora.*

#### **4. O que mais gosta nas aulas de Economia? E do que menos gosta? Porquê?**

*Gosto das aulas mais práticas, detesto teoria! Porque é muito secante e até me faz sono.*

#### **5. Existe alguma unidade do programa de Economia onde sente/sentiu maiores dificuldades? Qual ou quais? De que forma as superou?**

*Sim. Tive algumas dificuldades na unidade 4 e 5. A lei da oferta e da procura parece que se percebe logo, mas depois, na prática, confunde um pouco.*

**6. Gostaria de ver abordados outros conteúdos no programa de Economia? Quais?**

*Não sei, talvez algo mais focado nas Empresas, do mercado atual, mas em contato com o mundo real.*

**7. O que acha dos métodos utilizados pelos professores nas aulas de Economia?**

*Estou um bocado cansada das aulas teóricas, às vezes a Stora não usa slides e ainda é pior. Porque, ao menos com os slides vamos conseguindo passar alguns apontamentos. Gostava de ver vídeos e de mais coisas assim. Mas gosto muito da forma como a stora explica as coisas, ela usa uma linguagem simples e está sempre preocupada se nós percebemos ou não.*

**8. Como gostaria que fossem lecionadas as aulas?**

*Mais vídeos e debates e coisas assim mais dinâmicas. Embora eu ache que a Stora não faz tanto isso porque às vezes somos um bocado barulhentos (risos).*

**9. Utiliza as TIC nas aulas? E para estudar ou fazer trabalhos? Acha que as tecnologias o ajudam a conseguir melhores resultados?**

*Sim. A Stora costuma pedir-nos para irmos ver notícias sobre temas que estamos a falar. Para estudar estou sempre a usar, para pesquisar às vezes conceitos que eu não sei o que me ajuda bastante a compreender coisas que eu na aula não percebo mas depois na pesquisa que faço na internet, fico a entender melhor.*

**10. É habitual ter trabalhos de casa? Considera que os trabalhos de casa podem ser importantes para consolidar as aprendizagens? De que forma?**

*Sim. Sim, acho que sim, os trabalhos de casa ajudam a rever a matéria. É uma forma de me obrigar a estudar. Embora às vezes não dê muito jeito. Quando temos muitos testes às vezes pedimos à Stora para não mandar.*

**11. Estuda sozinho ou com a ajuda de alguém?**

*Estudo sozinho por norma. Tenho explicação de matemática, por vezes também peço ajuda nalguma coisa de economia. Mas a stora compreende isso e lá nos vai explicando com muita calma. Ela lá vai tendo paciência.*

**12. A que formas de avaliação está sujeito ao longo do ano? Concorda? O que alteraria?**  
*Faço dois testes, e depois também conta a participação. Gostava de fazer mais um trabalho de grupo. Os testes deixam-me muito nervosa e eu sinto que nem sempre consigo mostrar o que valho. Às vezes penso que vai sair uma coisa e depois não sai ou sai mais difícil.*

**13. De que forma se relaciona com os professores? Bem. Não tenho razão de queixa. 14. Quais são as características que mais aprecia nos professores?**  
*Gosto que sejam bem-dispostos, que falem connosco. As visitas de estudo ajudam muito a obter uma relação mais próxima com os professores ainda a última que tive houve uma maior aproximação e senti que haviam professores que não pareciam tão bons mas que afinal até são fixes. A Stora de economia também tem uma boa relação ela ralha mas também brinca e até nos gosta de ver bem.*

**14. Pretende ingressar no ensino superior? Como é que a escola e os professores o podem ajudar a alcançar o que pretende?**  
*Não sei, preciso de trabalhar. Os meus pais têm tido algumas dificuldades. Não sei, a escola tem-me dado o que preciso por enquanto, mas talvez como disse houvesse mais contacto com empresas e pudéssemos ir visitar.*

**15. De uma forma geral, o que considera importante para o seu sucesso na escola?**  
*Estudar, ser mais organizada. Acho que devíamos rever mais vezes a matéria sem ter de ser apenas em aula de revisões antes do teste. Eu demoro muito tempo a compreender as coisas.*

---

## **Aluno 2**

Sexo: Masculino  
Ano: 10º Ano  
Idade: 15 anos  
Repetente: Não

**1. Há quanto tempo está nesta escola? Sente-se integrado?**  
*Estou há 1 ano nesta escola. Fui transferido.*

- 2. De que forma considera importante a realização de atividades exteriores à escola, como as visitas de estudo?**

*Foi importante. Gostei da última visita de estudo que fizemos à Sonae. Deu para conviver também com os professores e perceber a realidade diferente fora da sala de aula.*

- 3. O que o motivou a escolher a disciplina de Economia?**

*Quero seguir a área de gestão como o meu pai.*

- 4. O que mais gosta nas aulas de Economia? E do que menos gosta? Porquê?**

*Gosto mais da parte prática. As aulas teóricas são um bocado secantes.*

- 5. Existe alguma unidade do programa de Economia onde sente/sentiu maiores dificuldades? Qual ou quais? De que forma as superou?**

*Gosto de todas no geral, não há assim nenhuma que goste menos.*

- 6. Gostaria de ver abordados outros conteúdos no programa de Economia? Quais?**

*Gostava de ter mais contacto com a realidade fora da sala de aula. Perceber como a economia é programada nas empresas.*

- 7. O que acha dos métodos utilizados pelos professores nas aulas de Economia?**

*Gosto de tudo no geral. Talvez mais coisas práticas*

- 8. Como gostaria que fossem lecionadas as aulas?**

*Gostava de coisas mais a ver com as empresas.*

- 9. Utiliza as TIC nas aulas? E para estudar ou fazer trabalhos?**

*Sim, às vezes a stora faz perguntas e eu vou à net ver para lhe responder bem (risos).*

- 10. É habitual ter trabalhos de casa? Considera que os trabalhos de casa podem ser importantes para consolidar as aprendizagens? De que forma?**

*Sim a stora manda ver coisas na net. Acho os trabalhos de casa importantes mas não devem ser muitos porque um jovem também precisa de se divertir.*

- 11. Estuda sozinho ou com a ajuda de alguém?**

*Sozinho às vezes o meu pai ajuda. Mas depois como ele chateia-me a cabeça nem lhe peço ajuda.*

**12. A que formas de avaliação está sujeito ao longo do ano? Concorda? O que alteraria?**  
*Não fazer exame! Acho que é demais.*

**13. De que forma se relaciona com os professores?**

*Bem. Só não gosto da stora de inglês.*

**14. Quais são as características que mais aprecia nos professores?**

*Aquela cena de se preocuparem connosco e perceber que quem mesmo que se percebe a matéria e não estão ali para lixar ninguém ou criar rótulos, isso sente-se.*

**15. Pretende ingressar no ensino superior? Como é que a escola e os professores o podem ajudar a alcançar o que pretende?**

*Sim.*

**16. De uma forma geral, o que considera importante para o seu sucesso na escola?**

*Não ter de fazer testes nem exames.*

---

### **Aluno 3**

Sexo: Masculino

Ano: 10º Ano

Idade: 15 anos

Repetente: Não

**1. Há quanto tempo está nesta escola? Sente-se integrado?**

*Estou há 2 anos nesta escola. Sim.*

**2. De que forma considera importante a realização de atividades exteriores à escola, como as visitas de estudo?**

*Foi importante. Gostei da última visita de estudo que fizemos à Sonae. Deviam de haver muitas mais.*

**3. O que o motivou a escolher a disciplina de Economia?**

*Oh, porque teve de ser. Não tinha outra opção que gostasse mais.*

**4. O que mais gosta nas aulas de Economia? E do que menos gosta? Porquê?**

*Gosto da parte mais prática. O que menos gosto são das aulas teóricas, são secantes. A Stora vai tentado ver se nós participamos mas são sempre os mesmos a falarem.*

**5. Existe alguma unidade do programa de Economia onde sente/sentiu maiores dificuldades? Qual ou quais? De que forma as superou?**

*Não. Gosto de tudo em geral. Não gostei muito foi da Unidade 4 (Comércio e Moeda). Mas gosto da Stora é o que vale!*

**6. Gostaria de ver abordados outros conteúdos no programa de Economia? Quais?**

*Talvez mais contacto com a política e com a realidade das Empresas.*

**7. O que acha dos métodos utilizados pelos professores nas aulas de Economia?**

*A professora devia de usar vídeos e mais coisas assim.*

**8. Como gostaria que fossem lecionadas as aulas?**

*Gostava que as aulas de teoria fossem menos secantes. E que a Stora pusesse mais coisas, sei lá, tipo, um vídeos ou fizéssemos mais exercícios sobre essa determinada matéria. Ela às vezes só faz revisões uma aula antes do teste. Elsa explica bem, não gosto é mande trabalhos para casa (risos).*

**9. Utiliza as TIC nas aulas? E para estudar ou fazer trabalhos?**

*Acha que as tecnologias o ajudam a conseguir melhores resultados? Sim, sempre. Ando sempre a fazer pesquisas na internet até vejo aulas pelo youtube quando não percebo certas coisas.*

**10. É habitual ter trabalhos de casa? Considera que os trabalhos de casa podem ser importantes para consolidar as aprendizagens? De que forma?**

*Ya. A Stora normalmente manda nós pesquisarmos uma notícia sobre aquela matéria para falarmos numa próxima aula. De certa forma ajuda, eu até gosto, é preciso é tempo que eu tenho judo e explicação de matemática e não tenho muito tempo para isso.*

**11. Estuda sozinho ou com a ajuda de alguém?**

*Sozinho*

**12. A que formas de avaliação está sujeito ao longo do ano? Concorda? O que alteraria?**  
*Não gosto de ter de fazer exame. Acho isso mal. Para mim, era só os testes e pronto! Também não acho piada sair tanta matéria para um teste mais valia fazer mais testes mas com menos matéria.*

**13. De que forma se relaciona com os professores?**

*Bem*

**14. Quais são as características que mais aprecia nos professores?**

*Gosto que sejam fixes para nós. Que falem connosco, a Stora de economia é fixe, eu gosto dela, ela preocupa-se com as nossas cenas.*

**15. Pretende ingressar no ensino superior? Como é que a escola e os professores o podem ajudar a alcançar o que pretende?**

*Não sei.*

**16. De uma forma geral, o que considera importante para o seu sucesso na escola?**

*Não ter de fazer testes nem exames.*

Aluno 4

Sexo: Feminina

Ano: 10º Ano

Idade: 16 anos

Repetente: Não

**1. Há quanto tempo está nesta escola? Sente-se integrado?**

*Estou na escola há 4 anos.*

**2. De que forma considera importante a realização de atividades exteriores à escola, como as visitas de estudo?**

*Acho muito importante.*

**3. O que o motivou a escolher a disciplina de Economia?**

*Vim para economia por achar que ia gostar. De todas era a mais interessante para mim.*

**4. O que mais gosta nas aulas de Economia? E do que menos gosta? Porquê?**

*De tudo.*

**5. Existe alguma unidade do programa de Economia onde sente/sentiu maiores dificuldades? Qual ou quais? De que forma as superou?**

*Comércio e moeda. Detesto.*

**6. Gostaria de ver abordados outros conteúdos no programa de Economia? Quais?**

*Não sei muito bem, sinceramente.*

**7. O que acha dos métodos utilizados pelos professores nas aulas de Economia?**

*Gostava de coisas mais prática.*

**8. Como gostaria que fossem lecionadas as aulas?**

*Coisas mais das empresas ou como é que a economia se aplica.*

**9. Utiliza as TIC nas aulas? E para estudar ou fazer trabalhos? Acha que as tecnologias o ajudam a conseguir melhores resultados?**

*Sim, estudo muito pela internet.*



**10. É habitual ter trabalhos de casa? Considera que os trabalhos de casa podem ser importantes para consolidar as aprendizagens? De que forma?**

*Sim, às vezes. Acho que sim porque ajuda a estudar. Às vezes, lembro-me das coisas por causa dos trabalhos de casa.*

**11. Estuda sozinho ou com a ajuda de alguém?**

*Sozinha, também me junto com a minha colega da carteira e estudamos muito juntas.*

**12. A que formas de avaliação está sujeito ao longo do ano? Concorda? O que alteraria?**

*Não gosto do exame e de testes. Deixa-me sempre nervosa e bloqueada.*

**13. De que forma se relaciona com os professores?**

*Bem. Só não gosto da Setora de Inglês.*

**14. Quais são as características que mais aprecia nos professores?**

*Não sei. Mas gosto da professora de economia, por exemplo. Ela preocupa-se connosco e isso é fixe!*

**15. Pretende ingressar no ensino superior? Como é que a escola e os professores o podem ajudar a alcançar o que pretende?**

*Sim. Gostava. Mas não sei se consigo, veremos!*

**16. De uma forma geral, o que considera importante para o seu sucesso na escola?**

*Não sei, tenho de estudar mais do que estudo!*